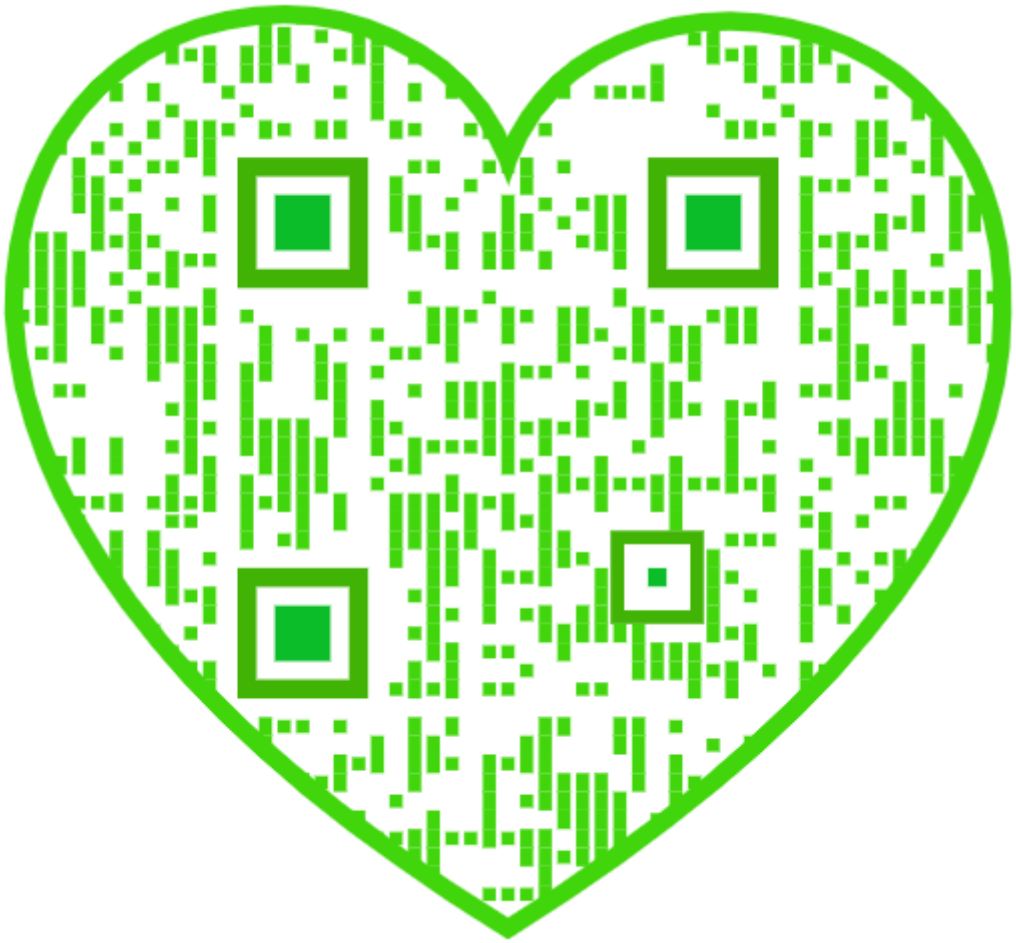
Alfa-nieuws. Jaargang 13

bron
Alfa-nieuws. Jaargang 13. Coutinho, Bussum 2010

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_alf001201001_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m. ALFA nieuws

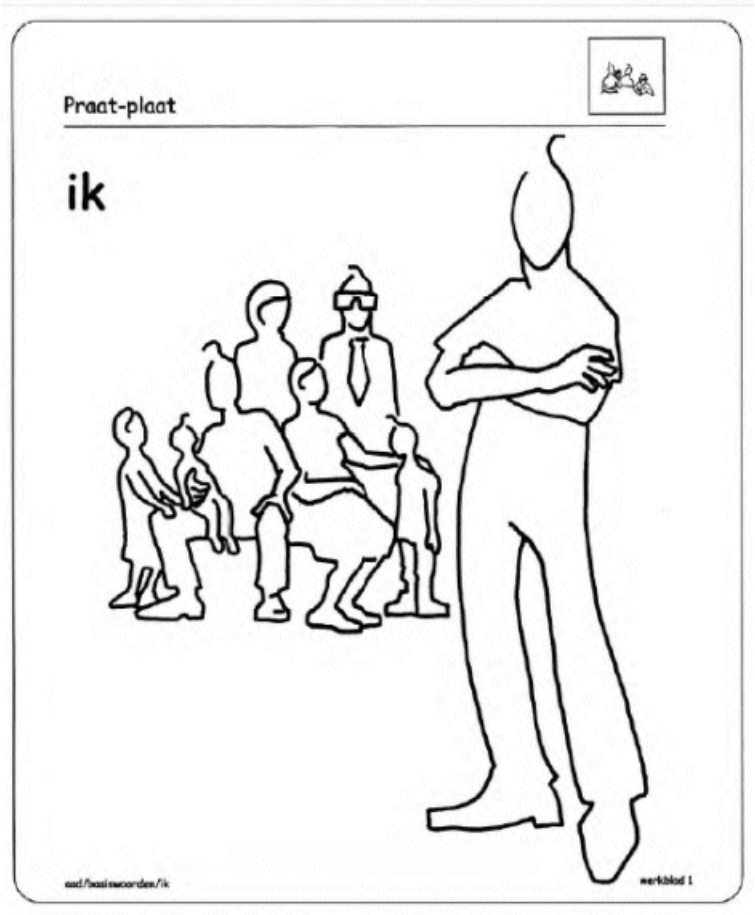


[Nummer 1]

Onder de loep

Laaggeletterde doven en slechthorenden
Ellen Pattenier en Lydia van Doeveren/ROC Zadkine, Schiedam

De Alfabetiseringsprijs in het kader van het Aanvalsplan Laaggeletterdheid in de categorie lezen en schrijven voor volwassenen werd in september 2009 toegekend aan het ROC Zadkine Educatie in Schiedam voor hun onderwijs aan doven en slechthorenden. Dat was reden voor ALFA-*nieuws* om Ellen Pattenier, die de prijs in ontvangst nam, en Lydia van Doeveren, docent, te vragen naar deze vorm van volwassenenonderwijs, het lesmateriaal en hun ervaringen met deze groep.



Doven en de Nederlandse taal

Leren lezen en schrijven is voor doven veel moeilijker dan voor horenden, omdat zij moeten leren lezen en schrijven in een taal die ze niet als een moedertaal vanaf de geboorte aangeboden hebben gekregen, of beter gezegd: ze hebben geen toegang

gehad tot het klanksysteem waarop het schrift gebaseerd is. Dat betekent dat het geschreven Nederlands voor hen altijd een tweede taal is, of - bij een orale opvoeding waarin (aanvankelijk) geen gebarentaal aangeboden werd - in ieder geval een taal is die alleen met hindernissen geleerd kan worden vanwege het ontbreken van direct, gesproken taalaanbod.

Er zijn grote verschillen in de beheersing van het Nederlands onder volwassen doven. Met al deze verschillen is het voor een dove vaak al niet gemakkelijk om zich in een gemeenschap van doven te redden, laat staan onder horenden. Schriftelijke taal is dus de beste, zo niet enige manier van communicatie tussen doven en horenden.

Twee dove cursisten in gesprek met op de achtergrond het handalfabet

Er zijn doven die volledig oraal zijn opgevoed in het Nederlands. Ze hebben Nederlands geleerd door afzien, en spreken vaak moeilijk verstaanbaar Nederlands. Er zijn doven die Nederlands met gebaren (NmG) van de Nederlandse Gebarentaal gebruiken. Dat zijn dan gebaren die het Nederlands ondersteunen en dus het Nederlands volgen. NGT of Nederlandse Gebarentaal heeft een eigen grammatica en dus een eigen zinsvolgorde, morfologie en eigen functiewoorden. De groep die Nederlandse Gebarentaal als moedertaal heeft, heeft van meet af aan een aanbod in deze taal gehad.

In Nederland komen dove kinderen doorgaans vanaf ongeveer driejarige leeftijd in een formele klassensituatie in aanraking met het schriftbeeld van het Nederlands, ook al kunnen ze dan nog niet lezen (Vander Beken, 2005). Een geschreven woord of zin wordt tegelijk met een plaatje of tekening aangeboden. Vanaf ongeveer vier jaar wordt begonnen met het leren lezen. Vanaf die leeftijd is het mogelijk visuele input via het schrift te krijgen. Er is echter een groot verschil tussen dove en horende kinderen op het moment dat ze leren lezen en schrijven. Elk doof kind, of het nu kan gebaren of niet, moet het schriftsysteem koppelen aan een taal die tot die tijd niet of nauwelijks is verworven. Dat schriftsysteem is bovendien gebaseerd op een koppeling van schrifttekens aan klanken waar het kind niet op een directe manier toegang toe heeft. Dove kinderen leren de Nederlandse taal en het schrift zodoende tegelijkertijd, waarbij ze de taal door het schrift leren (Albertini & Schley, 2003). Dit is geen eenvoudige opgave. Een horend kind heeft immers voordat het naar school gaat al een hele schat aan Nederlandse woorden en zinnen verworven, een doof kind heeft dat niet.

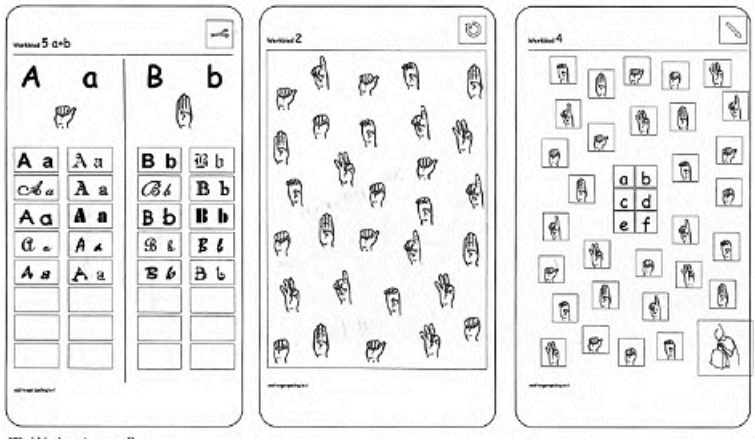
Het onderwijs aan doven kan in andere landen nogal verschillen van het Nederlandse dovenonderwijs. Het is goed mogelijk dat er een gebarentaal gebruikt wordt, wat niet wil zeggen dat het de Nederlandse gebarentaal is. Net als een gesproken taal verschillen de gebarentalen van land tot land. Toch kunnen doven uit verschillende landen makkelijker met elkaar communiceren dan horenden met verschillende talen. Doven uit verschillende landen kunnen elkaar met enige moeite best begrijpen. Zelf ervaren we dat, als we in het buitenland er niet met woorden

uitkomen, we automatisch overstappen naar gebaren. Het gebaar voor ‘drinken’ bijvoorbeeld is in veel landen hetzelfde, maar het gebaar voor ‘tafel’ kan weer heel anders zijn, en ook dat voor namen. In veel gebarentalen hebben mensen een eigen, uniek naamgebaar. Meisjes die allemaal Maria heten, hebben dus een verschillend naamgebaar.

Samenvattend zijn er nogal wat volwassen doven in Nederland die niet voldoende Nederlands hebben leren lezen en schrijven om toegang te hebben tot informatie en om zich vrij en gemakkelijk uit te kunnen drukken. Veel (autochtone) doven schamen zich voor de geringe kwaliteit van het Nederlands dat ze schrijven en komen daar niet graag mee naar buiten. Ook is er een groep die niet of nauwelijks kan lezen en schrijven. Voor deze groep laaggeletterde doven en slechthorenden kan een cursus alfabetisering de weg openen naar informatie en communicatie met anderen. Er gaat dan net zoals bij gewone alfabetisering een wereld voor hen open.

De Zadkine-aanpak

Zadkine Educatie heeft al meer dan twaalf jaar ervaring met doven en slechthorenden die nauwelijks gealfabetiseerd zijn en weinig of geen schoolervaring hebben. Mannen en vrouwen, ouder dan 18 jaar en van alle nationaliteiten



Werkbladen vingerspellen.
Bij iedere letter wordt de code uit het handalfabet aangeleerd waarmee vervolgens geoefend wordt.
Op deze werkbladen betreft dat de letters a tot en met f.

- want Nederlands is immers voor iedereen een tweede taal - kunnen deelnemen aan de cursus. Voor de cursus is lesmateriaal ontwikkeld in samenwerking met de Effatha Guyot Groep (een organisatie die diensten verleent ten behoeve van slechthorende en communicatief beperkte volwassenen) en SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling), die het materiaal (Pattenier e.a. 2003) nu uitgeeft. De methode is niet alleen gericht op alfabetiseren, maar vooral op het vergroten van de zelfstandigheid van de deelnemers door veel aandacht te besteden aan sociale kennis en vaardigheden. Het alfabetiseringsproces bestaat uit het aanleren van vingerspellen, een basiswoordenschat als opstap naar het lezen en schrijven, en het lezen en schrijven van eenvoudige teksten.

In de cursus worden de deelnemers geholpen om de blik naar buiten te richten. Hun aandacht wordt gericht op het nieuws en alledaagse dingen. Daarvoor wordt bijvoorbeeld de Startkrant of Netnieuws ingeschakeld, maar ook wordt veel aandacht besteed aan communicatiemiddelen die bij uitstek geschikt zijn voor doven: sms en e-mail.

Werkwijze

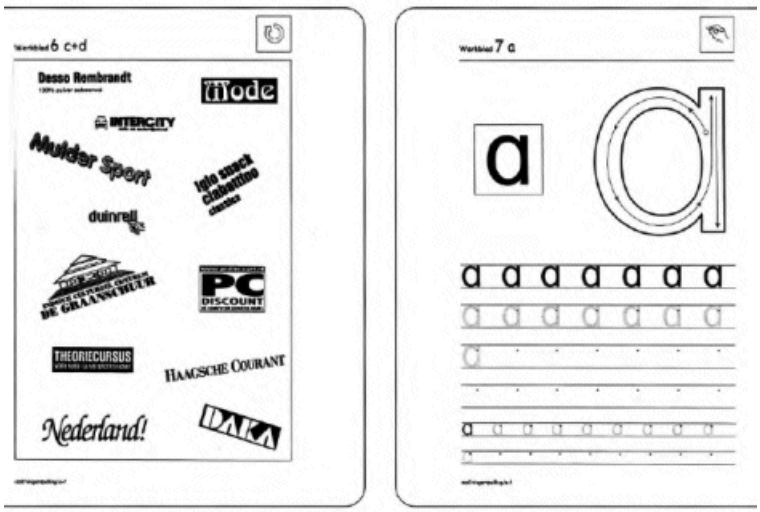
Er wordt gewerkt in kleine groepen van tussen de tien en achttien deelnemers, onder wie veel Surinamers en Antillianen. Sommigen van hen volgen een reguliere opleiding, bijvoorbeeld autotechniek, maar de meesten werken, bijvoorbeeld in de sociale werkplaats. Op dit moment varieert de leeftijd in de groep van Lydia van Doeveren van 18 tot 47 jaar.

Het is moeilijk om een richtlijn te geven voor de duur van een traject omdat die sterk afhangt van de voorkennis: sommigen beginnen als volledig analfabeet en doorlopen eerst de twee basismodules van de speciaal voor hen ontworpen lesmethode: *AAD: alfabetisering allochtone doven*; anderen kunnen deze modules overslaan en meteen beginnen met de thema's. Voor doven met specifieke doelen, gericht op verbetering van zinsbouw en grammatica als ondersteuning bij hun opleiding elders, kan het traject korter zijn.

De docenten in die groepen hebben een basiscursus NGT gevolgd, en er is altijd een tolk NGT aanwezig.

AAD: alfabetisering allochtone doven

AAD is niet alleen een passend acroniem,



Werkbladen letterherkenning en schrijven.

Aad is ook de naam van de hoofdpersoon in de lesmethode waarvan hierboven melding werd gemaakt. De methode bestaat uit verschillende modules. In de eerste module leert de cursist het handalfabet kennen en de letters schrijven.

Het handalfabet is een andersoortige code van het Nederlandse alfabet en bestaat uit vormen en bewegingen van de handen vergelijkbaar met braille of morse. Het handalfabet heeft voor doven net zo'n soort functie als het analyseren en synthetiseren van klanken voor horenden. Ze leren dat een woord uit kleinere eenheden bestaat, die als letters geschreven kunnen worden en óf verbeeld óf verklankt kunnen worden. De module *Vingerspellen* bestaat uit vier delen en een toets, verdeeld over vijf lessen. In de eerste vier lessen komen steeds zes of zeven letters aan de orde. De vingerspellingsoefeningen zijn per les hetzelfde, maar hebben uiteraard betrekking op andere letters.

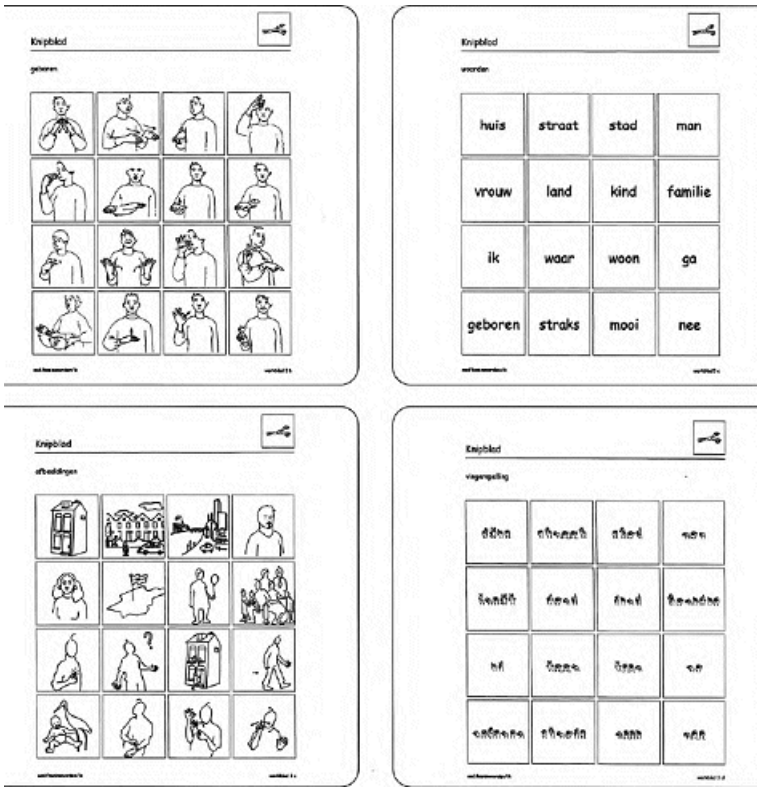
Alle oefeningen staan op losse werkbladen en zijn er op gericht om de vingerspelling receptief en productief te beheersen. Iedere les bestaat uit veertien werkbladen. De werkbladen bestaan uit de onderdelen: vingerspellen, matchen, de alfabetische volgorde en woordherkenning.

De schrijfoefeningen hebben tot doel de letters van het Nederlandse alfabet te leren schrijven. Gekozen is om blokletters aan te leren omdat die dicht bij de leesletters liggen.

In de tweede module *Basiswoordenschat* worden tachtig Nederlandse woorden aangeboden die alle letters omvatten. Met deze tachtig woorden worden ook de bijbehorende gebaren, tekeningen en vingerspelling aangeleerd. De woorden dienen niet alleen het alfabetiseringsproces maar zijn ook communicatie communicatief belangrijk. Tijdens deze module worden vijf thema's van twee lessen aangeboden. Ieder thema start met een praatplaat en bevat werkbladen om de vingerspelling, het plaatje, het geschreven woord en het gebaar te matchen. Vooral de vingerspelling en het gebaar zijn een heel belangrijk onderdeel bij het aanleren van de Nederlandse taal. Ook dit onderdeel wordt afgesloten met een toets.

Afhankelijk van de mate waarin de cursist bekend is met lezen en schrijven, wat moet blijken uit de gegevens van een intaketoets, kunnen de twee basismodules *Vingerspellen* en *Woordenschat* overgeslagen worden.

Na de basismodules volgen de meer thematische modules die gericht zijn op het verdiepen en verbreden van het Nederlands, op het tot stand brengen van communicatie met anderen en op sociale kennis en vaardigheden. In



Werkbladen basiswoordenschat.
De vier facetten van het woord voor een dove: het gebaar, het geschreven woord, het concept (plaatje) en de vingerspelling.

deze modules gaat het om thema's als: ‘ik’, ‘huis’, ‘dag’, ‘eten’, ‘post’, ‘dokter’, ‘geld’, ‘supermarkt’ of ‘werk’. De modules kunnen in een willekeurige volgorde worden ingezet, afhankelijk van de wens en behoefte van de groep en de individuele cursist.

Ieder thema begint, net als de module basiswoordenschat, met een praatplaat, alleen wordt deze nu vervolgd met een stripverhaal. Dit stripverhaal wordt later in de module omgezet in een geschreven verhaal, nog steeds in combinatie met de striptekening. In de latere modules is er alleen de tekst van het verhaal, nog wel geïllustreerd met een plaatje uit het stripverhaal. De thema's zijn gericht op verbreding en verdieping van de Nederlandse taal, communicatie en sociale kennis en vaardigheden van de cursist. Verder zitten er in ieder thema praktijkgerichte opdrachten en schrijfoefeningen.

Resultaten

De meeste deelnemers aan de cursus kunnen na afloop veel beter functioneren

Werkbladen bij het thema Werk: praatplaat en strip.

in de samenleving en hebben meer zelfvertrouwen. Velen bloeien op tijdens de cursus en stromen uiteindelijk zelfs uit naar betaald werk. De herkenning dat er anderen zijn die in dezelfde situatie verkeren en het toegenomen zelfvertrouwen zijn belangrijke resultaten van de werkwijze die gevolgd wordt bij ROC Zadkine. De jarenlang gehanteerde werkwijze die is uitgemond in de lesmethode AAD staat nu ter beschikking van andere ROC's.

Literatuur

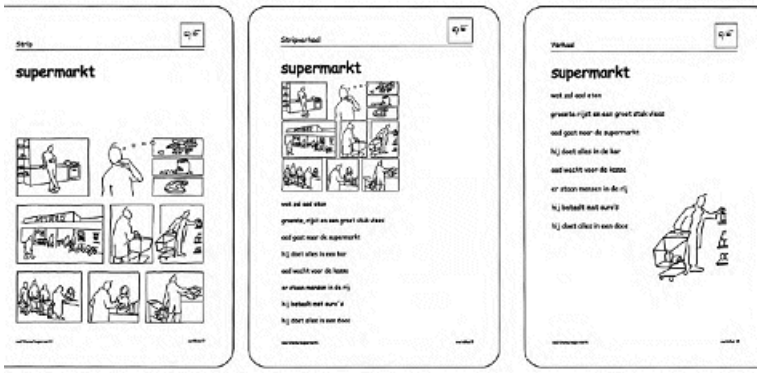
Albertini, J. & S. Schley (2003). 'Writing: Characteristics, instruction, and assessment.' In: M. Marschark & P. Spencer (red.). *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Oxford: University Press, pp.123-135.

Pattenier, E., G. van de Heuvel, D. Glasbergen, H. Tulkeus & W. van Zon (2003). *AAD: alfabetisering allochtone doven*. Enschede: SLO.

Vander Beken, K. (2005). 'Personen met een auditieve handicap.' In: E. Broekaert & G. van Hove (red.). *Handboek bijzondere orthopedagogiek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, pp. 109-183.

Informatie

AAD: alfabetisering allochtone doven is verkrijgbaar bij SLO, afdeling verkoop, postbus 2041, 7500 CA Enschede, tel. 053-4840305. prijs 35 euro. Bij het materiaal horen: intaketoetsen, eindtoetsen en een cursistenregistratieformulier.



De opbouw van het stripverhaal: van beeldverhaal tot tekst met illustratie.

Werk in uitvoering

Werken met *Lees en Schrijf! Taal op je werk*
Het liefst met een beetje begeleiding
Sander Smit/nextvalue onderzoek en advies/met medewerking van Thomas Bersee

> *Lees en Schrijf! Taal op je werk* is het tweede deel in de multimediale serie *Lees en Schrijf!* De serie is ontwikkeld door Stichting Expertisecentrum ETV.nl. Evenals het eerste deel omvat het tweede deel een televisieserie, een website met oefeningen en een gratis werkboek. Hoewel de serie oorspronkelijk niet bedoeld was als lesmethode, maar als informeel leermiddel voor laaggeletterden, gebruiken veel NT1- en NT2-docenten het materiaal in de lessen. Het onderzoeksbureau NextValue deed in opdracht van Stichting Expertisecentrum ETV.nl een gebruikersonderzoek naar *Lees en Schrijf! Taal op je werk*.

De beide delen van de *Lees en Schrijf!*-serie zijn ontwikkeld voor Nederlandssprekende laaggeletterden op lees- en schrijfniveau A2. Ze kunnen hiermee zelfstandig thuis oefenen. De opzet is om de doelgroep bewust te maken van de eigen lees- en schrijfproblemen en van de mogelijkheden daar iets aan te doen. Ook wil de serie het taboe rond laaggeletterdheid doorbreken en laaggeletterden stimuleren zich aan te melden voor een cursus bij een ROC. Uit eerder onderzoek (CINOP 2007, 2008) blijkt dat materiaal van de *Lees en Schrijf!*-serie ook in cursussen wordt gebruikt.

In het onderzoek *Ik wil nou eens een keer zelfstandiger worden!* hebben we individueel en in groepsverband gesproken met 34 laaggeletterden die met *Lees en Schrijf! Taal op je werk* werken.[1] Het betrof laaggeletterden die geheel zelfstandig met het materiaal werken en laaggeletterden die het materiaal in de context van een cursus gebruiken. Ook zijn er interviews gehouden met veertien docenten, onder wie een aantal NT2-docenten.

Gebruik als leermiddel

Uit de gesprekken is allereerst gebleken dat laaggeletterden die met *Lees en Schrijf! Taal op je werk* werken, het materiaal vrijwel altijd als een echt leermiddel gebruiken. Dit geldt niet alleen voor laaggeletterden die een NT1- of NT2-cursus volgen, maar ook voor zelfstandige gebruikers. Sommige zelfstandige gebruikers beschouwen de serie zelfs als een alternatief voor een cursus bij een onderwijsinstelling. Zij hopen met de *Lees en Schrijf!*-serie, zonder naar een cursus te hoeven, hun lees- en schrijfvaardigheden te verbeteren.

> *'Ik zat er al een hele tijd mee om die stap naar een cursus te maken [...] misschien helpt het zo van dat ik dan helemaal geen cursus meer nodig heb dan.'*

Zelfstandig leerder, 40 jaar

'Mijn doel is beter Nederlands spreken en lezen en schrijven. Ja ik wil mij eigenlijk gewoon beter leren redden met alles wat ik op mijn pad tegenkom. Dan is Lees en Schrijf! een ideaal lesprogramma.'
- Zelfstandig leerster, 44 jaar

Docenten selecteren ‘oefeningen op maat’ uit het materiaal of bieden het als extra oefenmateriaal aan. De *Lees en Schrijf!*-serie is zo voor een aantal van de geïnterviewde docenten een welkome aanvulling op de bestaande materialen.

> *‘Het is niet een methode [...] maar het is voor mensen wel heel leuk om er thuis, of op school, zelf extra mee te oefenen.’*
> - Docente NT2, MBO-1

> *‘Specifiek voor NT1 is er heel weinig. [...] Het is dan toch een beetje wat je uitwisselt met collega's [...] Je gebruikt eigenlijk van alles.’*
> - Docente NT1/NT2

> *‘Bestaand materiaal is te directief [...] Hier kan ik toch hapsnap uit halen.’*
>
> - Docente NT1

Positief gebruikersoordeel

Het algemene oordeel over *Lees en Schrijf! Taal op je werk* is overwegend positief. Vrijwel alle laaggeletterden die wij gesproken hebben, leren het liefst iets nieuws door in hun eigen tempo te werken. Ook zeggen zij het liefst eenvoudig en bij de basis van een onderwerp te beginnen, en eerst te willen kijken naar een voorbeeld waarbij de basiskennis en/of -vaardigheden worden toegepast. *Lees en Schrijf! Taal op je werk* biedt hier volgens de meeste van de leerders voldoende mogelijkheid toe. Ook merken enkele van de leerders op dat de stof praktisch toepasbaar is, inhoudelijk aansluit bij hun belevingswereld, en op een leuke en eigentijdse manier gebracht wordt. Een echt boek bij het materiaal geeft volgens enkele van de leerders bovendien het gevoel dat ze serieus worden genomen.

De meeste laaggeletterden die wij hebben gesproken hebben een voorkeur voor het oefenen met de internetoefeningen. Dit komt volgens hen door de directe feedback die zij bij deze oefeningen krijgen. Het is meteen duidelijk of een antwoord goed of fout is. Bovendien zegt ongeveer de helft van deze leerders zich met de internetoefeningen beter te kunnen concentreren en het oefenen hiermee langer vol te houden dan met het werkboek.

De meeste van de leerders die veel met de internetoefeningen werken vinden het wel jammer dat de website bij een fout niet laat zien wat het goede antwoord is, en welke uitleg daarachter steekt. Enkele docenten geven aan dat het belangrijk is die uitleg alsnog te geven.

'De kans dat er één fout is, is gewoon heel groot. En je kunt het nergens opzoeken. Fout is fout, je weet niet waarom.'
- Cursist, 51 jaar

'Sommigen willen ook weten waarom iets fout is, anders wordt het ook een beetje gokken. Ik vind het zelf ook wel belangrijk dat ze kunnen zien wat er niet goed aan is. Vooral ook mensen die tegen niveau B1 of rond B1 zitten willen dat graag weten.'
- Docente NT1/NT2

De televisieserie -waarbij in iedere aflevering een laaggeletterde wordt gevolgd die met succes zijn of haar lees- en schrijfvaardigheden heeft verbeterd - is door de meeste laaggeletterden die wij hebben gesproken slechts een enkele keer bekeken. Ook de meeste docenten besteden weinig aandacht aan de televisieserie. De laaggeletterden willen vooral veel oefeningen maken.

Begeleiding en verdieping

Door de diversiteit van de gebruikersgroep van *Lees en Schrijf! Taal op je werk* zijn er verschillende opvattingen over het niveau van het materiaal. Het niveau sluit goed aan bij de groep waarvoor het materiaal bedoeld is, de NT1-leerders op lees- en schrijfniveau A2. Deze groep kan over het algemeen goed zelfstandig met het materiaal werken. Leerders onder niveau A2 hebben echter vaak behoefte aan extra aandacht, uitleg en herhalingen. Zij kunnen meestal alleen goed met het materiaal werken als er sprake is van enige begeleiding. Dit geldt ook voor Nederlandssprekende allochtonen die het materiaal gebruiken. Zij hebben

veelal een beperktere woordenschat dan de NT1-leerders en er is in het materiaal geen aandacht voor typische NT2-problematiek zoals het gebruik van lidwoorden. Hoewel deze groepen leerders vaak wel begeleiding krijgen wanneer zij in cursussen met het materiaal werken, gebeurt dit niet altijd, zoals uit onderstaande uitspraken van cursisten blijkt. Ook huiswerk is voor deze groepen vaker een probleem.

> *'Het is goed om thuis mee te werken als je het maar kan laten nakijken op school.'*
> - Cursist, 44 jaar

> *'Ik kan dat thuis allemaal niet doen. Want als ik fouten maak en ik zit daar dan sla ik dicht. [...] Dan ga ik twijfelen en kap ik ermee.'*
> - Cursist, 72 jaar

> *'Als ik het thuis zou meenemen dan zou ik het niet eens doen. Dan weet ik het niet meer wat ik moet doen. Dan klap ik helemaal dicht.'*
> - Cursiste, 57 jaar

> *'De juf kijkt het werkboek niet na. Dat vind ik jammer, ik wil het wel.'*
> - Cursiste, 59 jaar

> *'Ik denk dat het in feite niet echt lukt zonder begeleiding. [...] in ieder geval "het wordt nagekeken" en "ik word er op afgerekend".'*
> - Docente NT1

Voor de meeste leerders op een niveau boven A2 geldt dat zij juist meer uitgedaagd willen worden. Zij hebben vaak behoefte aan inhoudelijke aanvullingen, moeilijkere oefeningen en verdieping bij het materiaal. Krijgen zij dit niet dan kunnen ze gedemotiveerd raken. Voor deze groep is het daarom belangrijk dat docenten het materiaal gebruiken in combinatie met ander oefenmateriaal.

> *'Wij geven dit programma altijd als extra, maar ik denk: dan moet je er op een gegeven moment een lesprogramma bij hebben waar ze gewoon nog wat meer uitdaging krijgen.'*
> - Docente NT2, MBO-1

> *'Ik heb wel eens een gedeelte dat ik eruit haal, en dat ik daar weer oefeningen bij zoek. Dus dat je dan zelf de verdieping aanbrengt.'*
> - Docente NT1/NT2

Stap naar cursus

Wat betreft de effecten verwachten wij dat *Lees en Schrijf! Taal op je werk* (en de serie als geheel) beperkt bijdraagt aan de oorspronkelijke doelstellingen: bewustwording, activering en taboedoorbreking. De laaggeletterden in het onderzoek die zelfstandig met *Lees en Schrijf! Taal op je werk* aan de slag zijn gegaan, geven aan dat zij zich al langere tijd bewust zijn van hun lees- en schrijfbeperkingen. Ook wisten zij al dat het voor hen belangrijk is hier iets aan te doen. Zij voelen zich echter, door psychosociale of situationele barrières, zoals schaamte of een (ervaren) gebrek aan tijd en geld, belemmerd om naar school te gaan. De *Lees en Schrijf*-serie lijkt deze barrières niet weg te nemen.

> *'We krijgen ook wel wat mensen binnen via ETV, die dat programma gezien hebben, maar nog heel weinig. De meeste mensen komen toch via vrienden, werk of andere kanalen.'*
> - Docente NT1/NT2

Ook zeggen de meeste laaggeletterden door de serie niet meer te zijn gaan spreken over hun lees- en schrijfproblemen. De angst om deze stap, vaak na jaren van zwijgen, te maken, is en blijft daarvoor te groot. Een aantal leerders dat in een cursus de lees- en schrijfvaardigheden flink heeft weten te verbeteren zegt dit nu echter wel te doen.

De helft van de geïnterviewde cursisten en de meeste docenten denken verder dat het voor de toeleiding naar een cursus belangrijk is meer te laten zien hoe het er concreet in cursussen aan toe gaat en wat de kosten zijn. Ook verwachten

zij dat persoonlijke begeleiding en motivatie vanuit de directe omgeving het belangrijkst is om laaggeletterden over de streep te trekken om een cursus te gaan volgen.

Enkele docenten denken wel dat de serie en de media-uitingen daaromheen zullen bijdragen aan aandacht voor de problematiek en zo aan de algemene bewustwording en taboedoorbreking. Bovendien kunnen we stellen dat laaggeletterden die zelfstandig met het materiaal aan de slag gaan, door het materiaal geactiveerd zijn. Ook zien we dat het materiaal de meeste leerders stimuleert en motiveert. Het positieve effect van de serie op taboedoorbreking en activering is dus misschien moeilijk aantoonbaar, maar dit betekent niet dat het er helemaal niet is.

Vaardigheden

En wat zijn de effecten van het materiaal als 'leermateriaal'? Het is moeilijk precies vast te stellen hoe groot het effect van *Lees en Schrijf! Taal op je werk* op de lees- en schrijfvaardigheden is. Toch verwachten we dat het werken met de serie een positief effect heeft op de schriftelijke taalvaardigheden van de laaggeletterden. Vormgeving, onderwerpen en format werken volgens de meeste respondenten activerend en motiverend, en helpen hen om zich te concentreren. We mogen aannemen dat dit hoe dan ook bijdraagt aan het leerproces. Ook geven enkele zelfstandige leerders aan hun lees- en schrijfvaardigheden daadwerkelijk met het materiaal te verbeteren en praktische vaardigheden op te doen.

> *'Mij viel het op dat je sommige dingen door dit materiaal veel makkelijker oppikt en ook onthoudt.'*
> - Cursist, huismeester, 51 jaar

> *'Ik lees nu heel veel voor aan de kinderen, en ja dat gaat wel redelijk nu.'*
>
> - Zelfstandig leerder, 40 jaar

> *'Het is ook wel voor een klein beetje algemene kennis. Dan weet je ongeveer oh die werkt zo en die gaat zo en die gaat zo.'*
> - Cursist, 52 jaar

Tot slot

Hoewel oorspronkelijk niet bedoeld als lesmethode gaat er een stimulerende werking uit van het gebruik van *Lees en Schrijf!*-materiaal in het onderwijs en kan het goed als (extra) oefenmateriaal worden gebruikt. Docenten moeten er wel goed op letten dat het niveau aansluit bij dat van de leerder. Voor het gros van de laaggeletterden is feedback en persoonlijke aandacht of aanvulling en verdieping bij het *Lees en Schrijf!*-materiaal wenselijk.

Ondertussen werkt ETV.nl aan een serie *Lees en Schrijf! Taal dichtbij* die laat zien hoe het er in alfabetiseringslessen aan toegaat en voert Stichting Expertisecentrum ETV.nl een pilot uit waarbij gebruikers van www.leesenschrijf.nl op afstand meer begeleiding en coaching kunnen krijgen. De eerste ervaringen met de pilot zijn positief. Nieuwe *Lees en Schrijf!*-afleveringen zijn in de maak voor *Lees en schrijf! Voetbal en Lees en Schrijf! Het leesplankje* en begin april 2010 is materiaal beschikbaar om ook aan digitale vaardigheden te werken met *Klik & Tik. Het internet op*.

Literatuur

Heutz, P. (2008). *Monitor Lees en Schrijf!* 's-Hertogenbosch: CINOP.
Neuvel, J. (2007). *Monitor Lees en Schrijf!* 's-Hertogenbosch: CINOP.
Smit, S. & T. Bersee (2009). *Ik wil nou eens een keer zelfstandiger worden! Een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van laaggeletterden en docenten met het multimediaprogramma Lees en Schrijf! Taal op je werk.* Rotterdam: NextValue onderzoek en advies.

Eindnoten:

1 Vrijwel alle respondenten hebben zowel met het eerste als met het tweede deel uit de serie gewerkt. Hoewel de vragen in de interviews zich grotendeels specifiek richtten op de inhoud van en het werken met *Lees en Schrijf! Taal op je werk* (het tweede deel), hebben we ook in algemene zin over de *Lees en Schrijf!*-aanpak gesproken. Een deel van de bevindingen in dit onderzoek heeft daarom ook betrekking op het eerste deel uit de serie. We spreken in dat geval van de *Lees en Schrijf!*-serie.

Gevonden voorwerpen

In en uit de klas
Henny Jellema/Taalklas Sterrencollege, Haarlem

> Henny Jellema werkte in het verleden met analfabete en laaggeletterde NT2-jongeren, maar geeft sinds enkele jaren Engels en NT2 aan het Sterrencollege te Haarlem. Nog steeds komt ze leuke situaties tegen waaruit blijkt hoe leerders van een tweede taal naar de nieuwe taal kijken. En dat is vaak erg letterlijk. Dit voorval gebeurde in de klas van haar collega Adrie van der Bijl.

We hebben vier klassen, 1A, 1B, 1C en 1D. Onlangs zijn drie leerlingen uit 1A in andere klassen geplaatst vanwege hun niveau. Mikal uit Polen zag zijn beste vriend Patryk met spijt vertrekken, maar het is hem zo goed mogelijk uitgelegd en hij zet zich manmoedig aan zijn nieuwe opdracht in Zebra. Daar staat letterlijk: 'Kies twee vrienden uit je klas en doe dat-en-dat....'

Hij loopt naar de deur en mijn collega vraagt: 'Waar ga jij naar toe?' Hij was op weg naar Patryk.

Mijn collega: 'Maar dat kan nu niet. Straks in de pauze kun je je vriend zien. Hup, zitten.'

Mikal pakt zijn boek, loopt met zijn boek naar de docent en wijst haar de opdracht aan.

Toen had mijn collega de interessante taak om Mikal uit te leggen dat, als de opdracht is dat je vrienden UIT je klas moet zoeken, je ze dan IN de klas zult vinden. Ook al is je beste vriend UIT je klas.

Verhaal in de klas

Inleiding
Jeanne Kurvers/universiteit van Tilburg

De meeste mensen in Nederland kennen het beroemde sprookje *De nieuwe kleren van de keizer* van Hans Christiaan Andersen. Niet iedereen zal weten dat dit verhaal ook in andere culturen bestaat. In Sri lanka bijvoorbeeld heet nagenoeg hetzelfde verhaal *De onzichtbare zijden mantel* en een vergelijkbaar Turks volksverhaal heet *De nieuwe tulband van de koning*. Overigens gebruikte Andersen een oud Spaans verhaal dat al in de 13e eeuw werd opgetekend als bron voor *Keiserens nye klaeder* (gepubliceerd in 1837).[1]

Een goede reden dus om dit transnationale sprookje op te nemen in de rubriek *Verhaal in de klas*. Wie weet kennen sommige cursisten ook een variant van het verhaal. De meeste cursisten zullen wel weten wat weven is, maar kennen waarschijnlijk de Nederlandse woorden niet (*weven, stof, draad, weefgetouw, wever*). Ook woorden als *keizer, majesteit, minister, kamerheer, dienaar* en *bedrieger* moeten waarschijnlijk even besproken worden. Het is altijd verstandig om het verhaal eerst

een keer voor te lezen, voordat cursisten er individueel of in groepjes mee aan de slag gaan. En natuurlijk is het interessant om te praten over ‘de moraal’ van het verhaal.

Eindnoten:

1 *Deze informatie komt van Prof. D. Ashliman, die zich veel met volksverhalen heeft beziggehouden. Hij was tot zijn pensioen werkzaam aan de universiteit van Pittsburg. Zie: http://www.pitt.edu/ dash/type1620.html*

Verhaal in de klas

De nieuwe kleren van de keizer

Er was eens een rijke keizer.
Hij zorgde niet goed voor zijn volk,
want hij gaf al zijn geld uit aan mooie kleren.
Elk uur van de dag wilde hij iets anders aan.

Op een dag kwamen er twee bedriegers.
Ze zeiden: ‘Wij zijn wevers.
Wij weven voor u de mooiste stof die er is,
van zijdedraad met goud.
Maar die stof is ook nog heel bijzonder:
Domme mensen kunnen de stof niet zien,
alleen slimme mensen zien de mooie stof.’

‘Die stof moet ik hebben’, dacht de keizer.
‘Daar laat ik mooie kleren van maken.
En als ik die draag,
weet ik ook meteen wie er erg dom is.’
Hij gaf de wevers geld, zijde en goud.
Dan konden ze meteen beginnen.

De bedriegers pakten het weefgetouw
en deden net of ze werkten.
Maar het weefgetouw was leeg.
Er zat geen zijden draad op,
en het goud hadden ze in hun zak gestopt.

Na een paar dagen vroeg de keizer:
‘Zou de stof al klaar zijn?
Er moet eens iemand gaan kijken.’
Hij stuurde zijn beste minister.
Die ging meteen kijken.
‘Mijn hemel’, dacht de minister,
‘ik zie helemaal niets!
Straks denken de mensen dat ik dom ben,
want domme mensen zien de stof niet.’
‘O, wat is het prachtig’, zei hij toen maar.
‘Ik ga de keizer zeggen dat het heel mooi wordt.’
‘Dat is goed’, zeiden de bedriegers.

Toen stuurde de keizer zijn kamerheer.
Ook die keek en keek,
maar ook hij zag helemaal niets.
‘Ik ben toch niet dom’, dacht de kamerheer.
‘Ik doe net of ik alles zie.’
Dus zei hij: ‘De stof is werkelijk prachtig.
Dat ga ik de keizer zeggen.’

De keizer ging nu zelf kijken.
‘En, majesteit?’ vroegen de bedriegers,
‘Is het niet prachtig?’
En ze wezen op het lege weefgetouw.

‘Wat krijgen we nou?’ dacht de keizer.
‘Ik zie niets! Dan kan niet!
Ik ben toch zeker niet dom?’
Hij zei dus ook: ‘O, wat is het mooi!
Ik ben er heel blij mee.
Maak maar snel mijn kleren.’

De bedriegers deden net
of ze de stof van het getouw haalden.
Ze knipten met grote scharen in de lucht.
En naaiden met naalden zonder draad.
De volgende dag zeiden ze:
‘Kijk, nu zijn de kleren klaar!’

De keizer kwam meteen, met zijn dienaren.
De bedriegers hielden hun armen omhoog.
Die waren wel leeg,
maar ze zeiden: ‘Kijk, hier is uw broek
en hier is de mantel!
Kleed u maar snel om.’
De keizer deed zijn oude kleren uit.
De bedriegers hielpen hem met de nieuwe.

‘Wat staat dat mooi!’, riepen de mannen.
‘Dat is een kostbaar kostuum!’
Ook al zagen ze geen kleren.
‘Bent u klaar, majesteit?’, vroegen de mannen.
‘Dan gaan we in optocht door de stad.’
Toen gingen ze naar buiten.
In het midden liep de keizer.
Alle mensen keken uit hun ramen, en... zagen niets.
Maar ze dachten: ‘Als ik dat zeg, ben ik dom.’

Opeens riep een klein kind:
‘Kijk daar, de keizer heeft geen kleren aan!’
‘Een kind spreekt de waarheid’, dacht de vader.
En hij vertelde aan de andere mensen,
wat het kleine meisje zei:
‘De keizer heeft geen kleren aan.’
Even later riep het hele volk:
‘De keizer heeft geen kleren aan!’

illustratie: Conny van der Neut

Uit het veld

‘Wij vliegen zo naar alle landen van de wereld’
Alfaverhalen in de klas
Kris Baert/centrum basiseducatie open school Halle-Vilvoorde

Uit het veld bereikte ALFA-*nieuws* de ervaring van een NT2-docent uit Vlaanderen. Op zoek naar verhalen voor zijn alfacursisten stuitte hij op de *Verhalen uit de klas*, die al zes jaar de middenpagina's van ALFA-*nieuws* vullen. Kris Baert doet uit de doeken waarom die verhalen de Alfa-NT2-cursisten aanspreken en hoe hij ze aan zijn cursisten presenteert.

Het is niet eenvoudig om verhalen voor alfacursisten te vinden waarvan zij de inhoud en de diepere betekenis kunnen begrijpen. Vaak heb je ook nog te maken met cursisten die van over de hele wereld komen. Andere taal, andere culturen, andere niveaus ... Die dingen maken het moeilijk om een soort van grootste gemene deler te vinden, zowel naar inhoud als naar verstaanbaarheid van de tekst. Ik heb me een tijdje suf gezocht naar teksten die alfacursisten toch min of meer zouden begrijpen. Vaak tevergeefs. Tot mijn grote wanhoop. Maar ... gelukkig bestaat er ALFA-*nieuws*! Op ons CBE hebben we een abonnement op ALFA-*nieuws*. En op de middenbladzijde daarvan vond ik plots wat ik zocht: ideale voorleesverhalen! Ze komen heel vaak uit de wat exotische leefwereld van de cursisten en ze zijn vrij gemakkelijk te vertellen. Zo nu en dan pas ik de tekst wat aan, ga ik op zoek naar andere woorden en zinsconstructies. Maar dat gebeurt gelukkig niet vaak.

Hoe gebruik ik de verhalen? Ik situeer vooraf altijd kort de inhoud. Waar speelt het zich af? Wie komen we straks tegen? Daarna lees ik het verhaal zeer langzaam en zo expressief mogelijk voor. Ik gebruik ook veel mimiek en intonatie. Twintig jaar ervaring als radiojournalist bij Radio 2 in Vlaanderen helpen me daar zeer zeker bij. Ik leerde om minstens te trachten de taal van de mensen te spreken. Zeer regelmatig onderbreek ik het verhaal even en ga met de cursisten na wat er al is gebeurd tot op dat moment. Daarna gaan we weer door. Zeer dikwijls slaken de cursisten na afloop een soort vreugdekreet. Wellicht omdat ze het verhaal leuk vinden maar ook omdat ze de inhoud helemaal hebben begrepen. En dat is voor deze mensen toch een hele verademing. ‘Kris, heb alles verstaan, ik ben blij...!’ hoor ik meer dan eens. En dat geeft ons allemaal samen dan een uitstekend gevoel. Nadien reconstrueren we het verhaal en in de meeste gevallen spelen we het ook nog even na. ‘Wie zaten er in

het verhaal? Waar gebeurde het? Hoe begon het? Hoe liep het af?...'. Vragen die ons helpen om na te gaan of de cursisten het verhaal hebben begrepen. En meestal is dat het geval. Gelukkig maar.

Het blijft alleen een beetje jammer dat dergelijke verhalen op het niveau van de alfacursisten verder moeilijk te vinden blijven. Maar alvast een flinke pluim voor de redactie van ALFA-nieuws en voor Jeanne Kurvers, die deze verhalen bundelde in het schitterende boek *Waar de vrouwen vandaan komen*. Dankzij hen zetten onze cursisten steeds weer kleine stapjes voorwaarts. En daar is het ons toch om te doen. Of niet soms?!

Jeanne Kurvers (2004). *Waar de vrouwen vandaan komen*. Bussum: Coutinho. ISBN 978 90 6283 393 4

Kaders

Eisen voor nieuwkomers in Nederland aangescherpt
Jeanne Kurvers/universiteit van Tilburg

De nieuwe maatregelen die het kabinet heeft aangekondigd op het terrein van inburgering van nieuwkomers zijn vooral ook gericht op de doelgroep van ALFA-*nieuws*: de analfabete en laagopgeleide nieuwkomers. Daarom een kort bericht over de belangrijkste maatregelen die de minister gaat nemen.

Brief van de minister

Op 2 oktober 2009 stuurden minister Van der Laan van Wonen, Wijken en Integratie, en staatssecretaris Albayrak en minister Hirsch Ballin van Justitie een brief naar de Tweede Kamer waarin nieuwe maatregelen werden aangekondigd in het kader van de huwelijks- en gezinsmigratie.[1] Aanleiding voor de aangekondigde maatregelen vormden onder meer de uitkomsten van enkele onderzoeken naar huwelijks- en gezinsmigratie en de Wet Inburgering Buitenland (WIB) die in 2009 werden uitgevoerd. Een rapport betrof de werking en effecten van de WIB. Twee andere rapporten betroffen de juridische en financiële aspecten van de WIB.[2] Onder meer naar aanleiding van de bevindingen kondigt het kabinet maatregelen aan op het gebied van bestrijding van fraude en misbruik, van versterking van de inburgeringsmaatregelen, van emancipatie van de huwelijkspartners en bestrijding van huwelijk onder dwang. In deze bijdrage wordt eerst kort ingegaan op een paar uitkomsten van het onderzoek en vervolgens op de maatregelen die het kabinet met betrekking tot de inburgering zal nemen.

Onderzoek WIB

Onderzoeksbureau Regioplan heeft in de periode tussen juni 2008 en maart 2009 een eerste effectonderzoek uitgevoerd (overigens onder vermelding dat het heel erg lastig is een dergelijk onderzoek uit te voeren). Regioplan heeft, wat effecten betreft, vooral de volgende vragen bekeken: burgeren inburgeraars die al in het buitenland een examen hebben gedaan (WIB-kandidaten) beter in dan een vergelijkingsgroep die al voor de invoering van de WIB naar Nederland kwam (de prewibbers)? Betekent een hogere score op de Toets Gesproken Nederlands (TGN) afgenomen bij het examen Buitenland ook een beter resultaat op de intaketoets in Nederland?

Daarnaast is ook gekeken naar de ervaringen van medewerkers van de Nederlandse vertegenwoordigingen en de inburgeraars zelf, en naar de monitorresultaten die in het buitenland zijn bijgehouden. Hier een kleine greep uit de gegevens (het hele onderzoeksrapport is te vinden op http://ikregeer.nl/document/BLG20524). In totaal hebben in de onderzoeksperiode meer dan 15.ooo mensen het basisexamen inburgering afgelegd. De kandidaten zijn

gemiddeld jonger en hoger opgeleid dan de kandidaten van voor de invoering van de WIB (pre-wibbers genoemd in het rapport). Uit bijlage 6 van het rapport valt bijvoorbeeld af te lezen dat van de pre-wibbers 50% laag opgeleid is. Van degenen die na de invoering van de WIB het examen hebben afgelegd (de wibbers) is dat 31%. De medewerkers van de Nederlandse vertegenwoordigingen oordelen over het algemeen positief over de invoering van de wet, maar klagen ook over de arbeidsintensieve administratie, over computerstoringen en soms over de kwaliteit van de examenruimte. Ruim 440 kandidaten uit verschillende landen oordelen vooral positief over de

begeleiding bij het afnemen van het examen. Ze vinden het examen Kennis van de Nederlandse Samenleving goed te doen (uit honderd vragen met antwoorden bij een videofilm die ze vooraf krijgen worden er dertig geselecteerd als examenvragen), maar zijn minder positief over de Toets Gesproken Nederlands. Die vinden ze moeilijk. Van de kandidaten voor het examen buitenland slaagt 91% de eerste keer voor het examen, als een herkansing wordt meegerekend slaagt 96%. Het slagingspercentage voor de laagopgeleiden (in het rapport is dat basisonderwijs of minder) ligt op 80%. Het feit dat de wibbers die hoger scoorden bij de TGN ook hoger scoren bij de intaketoetsen in Nederland, zal niemand verbazen. En ook niet dat ze gemiddeld hoger scoren bij de intake in Nederland dan de pre-wibbers; zeker niet omdat ze gemiddeld ook hoger zijn opgeleid.

Nieuwe maatregelen

Het kabinet kondigt, onder meer op basis van deze onderzoeken, in elk geval de volgende maatregelen aan:

- Verhoging van het niveau van het basisexamen inburgering (de Toets Gesproken Nederlands die al in het buitenland afgelegd moet worden) naar niveau A1 (het niveau in de bestaande regelgeving is A1min).
- Toevoeging van een schriftelijk examen aan het basisexamen inburgering (behalve voor degenen die vanwege leeftijd of handicap een ontheffing kunnen krijgen).
- Ontwikkeling van gericht voorbereidingsmateriaal hiertoe (bedoeld zal zijn het schriftelijk examen).
- Vergroting van de verantwoordelijkheid van de referenten (= degenen in Nederland die een buitenlandse (toekomstige) partner laten overkomen) voor het inburgerings- en opleidingstraject van hun buitenlandse partner, met het risico van sancties.
- Binnen de EU bepleiten dat een opleidingseis gesteld kan worden aan de referent in Nederland, en dat kan worden gevergd dat een referent eerst zijn inburgeringsexamen in Nederland heeft gehaald (voordat een partner mag komen).

Daarnaast worden nog diverse maatregelen genoemd om bijvoorbeeld fraude te bestrijden ofhuwelijken onder dwang te voorkomen. Ook gaat het kabinet nog onderzoeken op welke wijze een opleidingsinspanning kan worden gevraagd van de buitenlandse partners (in relatie tot de ontwikkelingen rondom de leeftijdsonafhankelijke leerplicht). Speciale aandacht wordt ook nog gevraagd voor de asielzoekers, want die zijn pas inburgeringsplichtig vanaf het moment dat hun asielaanvraag gehonoreerd is, en ook die hebben recht op gezinsvorming en gezinshereniging.

Analfabeten

Uit deze combinatie van gegevens mag blijken dat het voor analfabeten en zeer laag opgeleiden bepaald niet gemakkelijker wordt om een verblijfsvergunning voor Nederland te krijgen. Er hebben zich kennelijk minder laagopgeleiden gemeld voor het basisexamen inburgering buitenland, en van diegenen die dat wel gedaan hebben, slaagt een kleiner deel dan van de hoger opgeleiden. Daar komt nog bij dat de eisen voor het mondeling examen verhoogd worden (A1-niveau) en dat er een schriftelijk examen aan toegevoegd wordt. Hoe dat schriftelijk examen er uit zal zien (wat? op welk niveau?) is overigens nog niet duidelijk. Bovendien wordt ook onderzocht of de opleidingseisen niet aangescherpt kunnen worden. Kortom, voor een analfabete partner van een laagopgeleide migrant in Nederland, ook al heeft de migrant een verblijfsvergunning, wordt het niet makkelijker om zich bij de partner te voegen.

Uit de gegevens is overigens niet af te leiden of en in welke mate het daarbij gaat om analfabeten die nooit naar school zijn geweest. Uit de combinatie van de twee gegevens - er melden zich minder laagopgeleiden voor het basisexamen inburgering en van degenen die zich wel melden, slaagt verhoudingsgewijs een kleiner percentage - kan in elk geval wel geconcludeerd worden dat het basisexamen over het algemeen weliswaar gemakkelijk is, maar dat het waarschijnlijk vooral de analfabeten zullen zijn die toch moeite hebben die hindernis te nemen.

Eindnoten:

1 Brief van de minister voor Wonen, Wijken en Integratie, de minister van Justitie en de staatssecretaris van Justitie (2009). Huwelijks- en gezinsmigratie, Tweede Kamer, vergaderjaar 2009-2010, kamerstuk 32 175, nr.1.

2 Regioplan (2009). *De Wet inburgering buitenland. Een onderzoek naar de werking, de resultaten en de eerste effecten*. Amsterdam, Regioplan.
G. Lodder (2009). *Juridische aspecten van de wet inburgering buitenland*. Leiden: Instituut voor Immigratierecht.
Ernst & Young (2009). *Evaluatie Wet inburgering buitenland. Financiële aspecten.*

Werk in uitvoering

Doelgericht werken in de praktijk
Vaktaal en loopbaan op de werkvloer
Stieneke Baas/Baas coaching & training/Jacqueline Veth/ID college Gouda

> Werkcenter in Nieuwerkerk aan den IJssel heeft nu zo'n anderhalf jaar ervaring met werkzoekenden die werken en leren combineren. Werkcenter is een bedrijf waar laaggeschoolde werkzoekenden een contract van zes maanden krijgen. Zij kunnen vervolgens als werknemer werkervaring opdoen en vanuit die positie solliciteren naar vast werk. Sinds september 2008 kunnen werknemers deelnemen aan een taaltraject gericht op communicatie op de werkvloer. Stieneke Baas is de docent/coach en Jacqueline Veth begeleidt het traject vanuit het ID College Gouda. In het eerste nummer van ALFA-*nieuws* van 2009 werd de opzet van het traject beschreven. Dit artikel vervolgt met een verslag over de verdere ontwikkelingen van de werknemers en hun zoektocht 'via werk naar werk'.

In een samenwerkingsverband tussen Werkcenter, ID College Gouda en de gemeente Nieuwerkerk aan den IJssel is de training *Communicatie op de werkvloer* opgezet. Het doel is het bevorderen van de communicatieve en sociale vaardigheden en het uitbreiden van taalvaardigheden van medewerkers met een taalachterstand.

Hoe ga je met elkaar om? Hoe is je houding ten opzichte van je baas en collega's? Waar bestaat communicatie uit? Welke sociale vaardigheden heb je er bij nodig en wat voor gesprekken voer je? Allemaal thema's die van belang zijn wanneer je in een nieuwe baan goed wilt functioneren. Maar er is ook aandacht voor hoe de toekomstige baan er uit zou moeten zien. Vanuit de vragen 'wat kun je?', 'wat wil je?' en 'wat zijn je mogelijkheden?' wordt gewerkt aan inzicht in de eigen kwaliteiten en vaardigheden van de medewerker.

De lesgroep

Het aantal studenten in de lesgroep varieert. Er is een continue in- en uitstroom. Er zijn ook studenten die tijdelijk werkzaamheden elders hebben, of op proef bij een potentiële werkgever gaan werken en als zodanig een periode niet meedraaien in de

lessen. In september 2008 werd met één groep van circa vijftien deelnemers gestart. Met ingang van januari 2009 was het aantal deelnemers zo groot dat er twee lesgroepen werden gevormd. Rond mei nam het aantal studenten weer sterk af. De reden hiervan was doorstroom naar werk of beëindiging van het contract met Werkcenter na zes tot twaalf maanden.

De ervaring leert dat er regelmatig mensen via de gemeente naar Werkcenter worden doorverwezen met een zodanig laag taalniveau (lager dan A1) dat de kans op werk nihil is. Na overleg met de gemeente hierover, krijgen zij voortaan het advies eerst de inburgeringcursus af te ronden om zo een basis te leggen voor de taal. Voorafgaand aan deelname aan het taaltraject *Communicatie op de werkvloer* wordt een inschatting gemaakt van het taalniveau en het leervermogen van de student. Gaandeweg is daar een eerste, uitgebreid gesprek over de motivatie en verwachtingen van de student ten opzichte van werk en loopbaan bij gekomen.

De continue in- en uitstroom, naast een sterk variërend taalniveau, vragen een grote flexibiliteit en creativiteit van de docent.

Werk en vaktaal

Tijdens de lessen wordt veel aandacht besteed aan communicatie met collega's en leidinggevenden, en aan rechten en plichten op het werk. Werkcenter en de werkomgeving die de studenten daar ervaren dienen hierbij als voorbeeld en oefenterrein. Aandachtspunten hierbij zijn: Nederlands spreken met je collega's, ook met een landgenoot als er anderen bij zijn, de contractwoorwaarden waar een werknemer en een baas zich aan moeten houden en regels op het werk (bijvoorbeeld op tijd komen en waar gerookt mag worden).

Elk beroep kent zijn eigen vaktaal. De monteur heeft het over afstellen, uitlijnen en een kleine beurt. De timmerman wil een plug met een schroef in plaats van een spijker. Op het kinderdagverblijf verschoon je een luier, gebruik je een rompertje en hou je je bezig met zindelijkheidstraining. En de kok weegt de ingrediënten, gebruikt een snufje zout en garneert het gerecht. Wanneer je werkt als lasser, gebruik je andere woorden dan wanneer je in de kinderopvang actief bent. Een ober voert andere gesprekken dan een chauffeur. Een assistent-kok gebruikt andere materialen en apparaten dan een stratenmaker. Over welk beroep je het ook hebt, er wordt vaktaal gebruikt. Daarom is het belangrijk de woordenschat uit te breiden, gericht te oefenen met lezen en schrijven, maar vooral in gesprek te gaan. Dit gebeurt tijdens de les maar ook daar buiten door middel van praktijkopdrachten.

De diversiteit van het aangeboden werk is bij Werkcenter Nieuwerkerk aan den IJssel een knelpunt. De werkzaamheden zijn wat eenzijdig en eenvoudig. Het vouwen van folders, het inpakken van materialen, het afwegen van suiker en het in zakjes doen, het uittellen en inpakken van plastic bekertjes, peper, zout en bestek voor in het vliegtuig, vragen niet zozeer om vaktaal of specifieke vaardigheden. Het is van belang dat de gemotiveerde student zo snel mogelijk doorstroomt naar een werkplek waar hij of zij vakgerichte vaardigheden kan toepassen. De komst van de *job coach* is een positieve ontwikkeling. De job coach komt met een voorstel voor een opleiding of voor werk dat past bij de student. Vervolgens worden mogelijkheden onderzocht en ook wordt de financiële kant van het verhaal bekeken. Er is daarbij veelvuldig overleg tussen studenten, docent en job coach over de motivatie en inzet, het leervermogen en de wensen van de student. Bij plaatsing of proefplaatsing maakt de job coach samen met werkgever en student een plan. Daarin staan alle afspraken die zijn gemaakt over de begeleiding. De job coach bedenkt met de student en werkgever oplossingen op maat. De taken van de job coach zijn:

- De student introduceren in een bedrijf.
- Met de student de juiste beroepsopleiding kiezen en regelen.
- Adviseren over de inrichting van de inwerkperiode.
- Voorkomen, opsporen en verhelpen van eventuele storingen in de arbeidssituatie, zowel voor de werkgever als voor de student.
- De student en werkgever begeleiden.
- Evalueren en coördineren van gemaakte werkafspraken.

Loopbaanontwikkeling

Binnen het terrein van de loopbaanoriëntatie wordt over vele beroepen gesproken. De deelnemers hebben vaak veel ideeën over de eigen toekomst. Niet alles is realistisch en maar al te vaak spelen er ook vooroordelen van de buitenwereld mee.

Het blijkt ook uiterst lastig voor de studenten om te ervaren dat niet elke gewenste baan ook echt tot de mogelijkheden zou kunnen behoren. Ook zijn er teleurstellingen als de potentiële werkgever de kandidaat om allerlei redenen toch niet ziet zitten.

Terugkerende redenen zijn onder andere het taalniveau en het dragen van een hoofddoek, en soms de leeftijd.

Werkgevers blijven soms huiverig voor het aannemen van buitenlanders. Werkcenter probeert deze vooroordelen te doorbreken door werknemers op proef uit te lenen aan diverse bedrijven en instellingen.

Resultaten en ervaringen

Elke student volgt zijn eigen route. Op een speelse manier komt de student erachter wat voor ervaring hij heeft, wat hij belangrijk vindt, wat voor werk of opleiding wel in aanmerking komt en wat niet. Hij krijgt begeleiding bij het gericht

Elvira bij de opening van Werkcenter

zoeken naar informatie. Het is van vele factoren afhankelijk hoe dit proces verloopt.

Ter illustratie twee voorbeeldsituaties waarbij de student uiteindelijk zijn ‘plek’ gevonden heeft.

1. Elvira is een mooie en enthousiaste vrouw. Ze werkte gedurende een jaar bij Werkcenter en volgde de lessen Communicatie op de werkvloer. Bij de opening van Werkcenter viel ze op door de manier waarop zij de catering verzorgde. Ze zocht actief naar werk en solliciteerde gericht. Toch was er geen mogelijkheid om werk te vinden zonder ondersteuning. Op de banenmarkt, waar ze met Werkcenter heenging, hoorde ze van het uitzendbureau dat ze door middel van een korte opleiding medewerker bij een calleenter kon worden. Dit heeft ze gedaan, maar haar taalniveau bleek net te laag. Vervolgens werd ze aangenomen als verkoopster in een wereldwinkel op voorwaarde dat de hoofddoek afging. Dit was geen optie omdat de winkel in haar eigen leefomgeving lag.

Uiteindelijk werd zij door haar contactpersoon bij de gemeente voorgedragen voor de functie van bode. Elvira moest het hebben van de mensen die haar kenden en meegemaakt hadden als een serieuze hardwerkende vrouw. Zij geeft aan dat de cursus Communicatie op de werkvloer een goede basis is, maar dat ze op het werk de taal pas echt goed leert. Inmiddels is haar halfjaarcontract verlengd met weer een half jaar.

2. Rachid is een rustige en serieuze man. Tijdens zijn halfjaarcontract bij Werkcenter bleek dat hij veel ervaring heeft met garagewerkzaamheden. De diploma's die hij behaalde in

zijn land van herkomst kon hij niet meenemen toen hij vluchtte. Werkcenter, de job coach en de docent hebben ieder vanuit hun eigen deskundigheid met hem gekeken naar de mogelijkheden. Welk taalniveau is behaald? Wat is nodig om een beroepsopleiding te volgen richting monteur? Waar zou hij die kunnen volgen? Zijn er andere ingangen, projecten, enzovoort? Welke gelden zijn beschikbaar?

Uiteindelijk heeft Rachid kennisgemaakt met de directeur van de Praktijkschool Rijnland in Alphen a/d Rijn. Hij mocht twee weken op proef meelopen en zijn Eerder Verworven Competenties (EVC) laten zien. Al snel bleek dat hij goed paste bij de afdeling autoschade. Rachid volgt nu een traject werkend-leren en heeft het zeer naar zijn zin.

Tot slot

‘Al doende leert men’: dit geldt voor de medewerker/student, maar ook voor de leiding van Werkcenter, de taaldocent en de job coach. Begeleiding naar werk vraagt veel inspanning van alle partijen. Elke medewerker vraagt een specifieke aanpak, gericht op zijn of haar situatie en mogelijkheden. Daarnaast is het winnen van vertrouwen bij bedrijven en instellingen om ook buitenlandse werknemers een kans te geven, zeker een punt dat voortdurend aandacht vereist.

De medewerker/student	**Werkcenter/job coach/taaldocent**	**Werkgever (terugkoppeling naar job coach)**
• Motivatie, taalniveau, rugzak, etc.	• Duidelijkheid over wat medewerker kan, wil, leuk en belangrijk vindt	• Weet wat hij kan verwachten randvoorwaarden zijn geregeld
• Arbeidsmarkt	• Netwerk benutten of gericht uitbreiden	• Draagt zorg voor inwerken en begeleiding
• Praktische oefening vaktaal, regels, sollicitatiebrief, gesprek oefenen, etc.	• Brug slaan tussen medewerker en werkgever	• Houdt contact met Werkcenter
• Op basis van beroepsoriëntatie accepteert de medewerker de functie	• Aanbieden aan en voorbereiden met medewerker	
• Houdt contact met Werkcenter, job coach en taaldocent	• Samen brug over gaan	
	• Contact houden met medewerker en werkgever	

Werkwijze vanuit methodische casemanagement: verantwoordelijkheden van de drie partijen.

Werk in uitvoering

Wonderboek
Ineke van de Craats/radboud universiteit, Nijmegen

Begin 2010 komt er een interactief en multifunctioneel boek op de markt. Het boek kan niet alleen bekeken en gelezen maar vooral ook beluisterd worden. Het Wonderboek of M-book is geen digitaal boek zoals de Reader van Sony waarin zo'n 7000 pagina's opgeslagen kunnen worden en die je als een zakagenda meeneemt op reis. Het Wonderboek heeft juist alles van een gewoon boek: de vorm en de plaatjes en het knusse van 'met een boekje in een hoekje'. De toepassingsmogelijkheden maken het interessant voor zowel beginnende lezers als dementerende bejaarden. ALFA-*nieuws* ging internet op en doet verslag voor u.

Doelgroep

Het Wonderboek is ontworpen om oude of recente herinneringen levend te houden voor dementerende ouderen door het koppelen van beeld en

geluid. Het Wonderboek maakt het mogelijk eigen tekst (of liedjes) in te spreken bij pagina's waarop eigen foto's zijn geplakt Door middel van paginadetectie weet het boek op welke pagina het open ligt en welk geluidsfragment daarbij afgespeeld moet worden. De combinatie van een foto of andere herinnering en de stem van een bekend iemand zorgt voor een fijne ervaring voor de bejaarde. Juist de stem van een partner, oude vriend of vriendin die bij de foto vertelt alsof hij naast hem zit: 'Kijk toen waren we met vakantie in de Ardennen. En Annette was er ook bij.' maakt dit boek zo aantrekkelijk.

Uiteraard kan er een stukje tekst bij de foto gezet worden dat het verhaal ondersteunt. Als iemand de tekst inspreekt en/of de muziek in het boek zet, kan het boek zelfstandig en zo vaak als men wil afgespeeld worden. De tekst klinkt kort nadat de pagina is opengeslagen. Ook is het mogelijk het boek met andere foto's en teksten te vullen. Naast dementerende ouderen hebben de ontwerpers van het Wonderboek kleine kinderen en dyslectische kinderen in gedachten gehad.

Ontwerpers en ontwerp

De ontwerpers zijn vijf voormalige studenten Industrial Design van de Technische Universiteit Eindhoven die samen het ontwerpbureau Unito40 vormen en allemaal 23 jaar oud zijn. Op het moment van schrijven zijn ze bezig met de eerste twintig prototypen die in het gebruik zijn getest door bejaarden. De testgroep was enthousiast over het nieuwe product, zo enthousiast dat een van hen tijdens een testsessie uitriep: ‘Dat is een wonderboek!’ Sindsdien wordt het M-book (dat was de werktitel) op een meer aansprekende manier als Wonderboek aangeduid. Er wordt nog nagedacht over wat de meest ideale vorm is voor gebruikers: een klein of een groot leeg fotoalbum waar eigen foto's ingeplakt of aan toegevoegd kunnen worden of een geprint fotoalbum waar digitale foto's en eventueel toegestuurd geluid in worden opgenomen. Verder wordt geëxperimenteerd met vormen van instructie.

Het Wonderboek is in feite een houder met een stapel vellen met markeringen aan de hand waarvan de pagina's gedetecteerd kunnen worden. In het kaft zit een luidspreker, een spanningsbron en een geheugen. Een processor zorgt ervoor dat de opgeslagen geluidsfragmenten afgespeeld worden. De gebruiker/lezer hoeft niets anders te doen dan het boek open te slaan en te luisteren. Na een dagje ‘lezen’ moet wel de adapter even in het stopcontact om de batterijen op te laden. In het kaft zit ook een

Presentatie van het Wonderboek tijdens de ABC-dag.

microfoon of een aansluiting voor een externe microfoon waarmee spraak van familie, vrienden of de oudere zelf opgenomen kan worden.

Toepassing in de alfabetisering

Er is ook geëxperimenteerd met het gebruik van het Wonderboek door laaggeletterden. Als er in plaats van een foto, een tekst of een foto met tekst op de pagina's wordt aangebracht, is het mogelijk een klein boek zelfstandig te lezen of mee te lezen. Zo vertelde Pieter de Graaff (adviseur Stichting ABC) dat in de experimenteerfase met NT1-cursisten het Wonderboek gevuld was met tekst en foto's van een boekje (*Inbraak*) van Anita Middel, waarbij per pagina een foto en twee zinnen getoond werden. Er zijn plannen om in samenwerking met Netnieuws en De Stiep een serie van twaalf boekjes te bewerken. Zo zou voor NT2-cursisten ook heel goed het *Verhaal van Tom* (beeldboek van uitgeverij Eenvoudig Communiceren op A1-niveau; zie Signalementen in dit nummer) ingevoerd kunnen worden, omdat daarin een foto steeds gecombineerd wordt met ongeveer tien regels tekst. En ik denk ook aan het oefenen van wisselrijtjes en korte zinnetjes waar in een hoek van de klas mee geoefend kan worden in eigen tempo (koptelefoon op). Maar ook bij mondelinge vaardigheden (NT2) kan het Wonderboek goede diensten bewijzen, bijvoorbeeld als geheugensteun bij het leren van losse woorden en korte zinnen. Op die manier wordt ook de uitspraak voortdurend betrokken bij het oefenen. Het grote voordeel is dat er geen computers, computerlokaal of OLC aan te pas hoeven te komen en er dus zonder netwerkbeheerder gewerkt kan worden. In principe kunnen de bladzijden steeds met andere teksten gevuld worden en gebruikte teksten kunnen zelfs met docenten van andere groepen uitgewisseld worden: je haalt eenvoudigweg de SD-kaart eruit en geeft hem door aan je collega. Dus het Wonderboek kan het hele jaar mee, als de batterijen maar op tijd opgeladen worden.

Desgevraagd zegt Bart Bastianen van Wonderboek BV nog in de verkennende fase te zijn: ‘We hebben nog geen overeenkomsten gesloten met partijen.’

Prijs

Wat de prijs exact zal zijn is nog niet bekend, maar het zal tussen de 150 en 200 euro liggen. Het Wonderboek zelf heeft al een prijs in de wacht gesleept, namelijk de ABC-trofee 2009. Op de 13e landelijke ABC-dag van de Stichting Belangenbehartiging Alfabetisering heeft de meerderheid van de 250 aanwezige laaggeletterden het Wonderboek aangewezen als winnaar.

Tijdens de presentatie bleek dat het Wonderboek zowel thuis als elders eenvoudig te gebruiken is. De laagdrempeligbeid van het medium heeft bij het ontwerp centraal gestaan en blijkt nu ook de kracht ervan te zijn.

Informatie

www.wonderboek.com
info@wonderboek.com
De prijs van het boek is 150 euro exclusief BTW bij afname van minimaal 10 stuks (zakelijke doelgroep). De winkelprijs zal iets hoger komen te liggen, tussen de 180-200 euro inclusief BTW. Particulieren kunnen het Wonderboek bestellen via derden zoals de Geheugenwinkel in Tilburg.

Informatie NT1:

Pieter de Graaf, tel. 040-2121193

Informatie NT2:

Ineke van de Craats, tel. 0162-457364 e-mail: inekevandecraats@casema.nl

Van over de grens

LESLLA 2009: dromen als uitgangspunt
Danielle Boon/universiteit van Tilburg

Regelmatig bericht ALFA-*nieuws* over het LESLLA-platform, een internationaal gezelschap van deskundigen die allemaal werken met 'Low Educated Second Language and Literacy Learners', in onderzoek, beleid of (les)praktijk. Ook in 2009 ontmoette deze groep elkaar weer om informatie uit te wisselen. Ditmaal vond het symposium eind september plaats in Canada. ALFA-*nieuws* was er bij.

LESLLA startte in 2005 in Tilburg met het eerste internationale symposium over alfabetisering en tweede taalonderwijs aan laagopgeleiden. Het tweede symposium vond in de Verenigde Staten (2006) plaats, het derde in Groot-Brittannië (2007), het vierde in België (2008), het vijfde in Canada (2009) en dit jaar wordt het zesde in Duitsland (Keulen) gehouden. Voordeel van het steeds wisselen van gastland is dat je zo een goed beeld krijgt van het werk ter plaatse, aangevuld met informatie over nieuwe ontwikkelingen elders. Canada, integratieland bij uitstek, heeft veel ervaring opgedaan met alfabetisering en tweedetaalonderwijs aan laagopgeleide volwassenen. Het bleek een goede setting voor een LESLLA-symposium.

Net als andere jaren bood het symposium ook deze keer presentaties over zowel beleid, praktijk als onderzoek. Voordeel van het combineren van onderwerpen op deze drie terreinen is dat het aan iedereen duidelijk maakt hoe deze altijd samenhangen.

Landelijk beleid biedt de kaders voor de onderwijspraktijk, en het maken van goed beleid kan niet zonder gedegen kennis van die praktijk en van resultaten van uitgevoerd onderzoek. De kwaliteit van het onderwijs kan worden verbeterd door het gebruik van onderzoeksresultaten.

Enkele presentaties van het LESLLA-symposium in Canada worden hieronder kort weergegeven.

Levensverhalen en zelfportretten

Heide Spruck Wrigley zette ons meteen op scherp met haar onderzoek naar migranten- en vluchtelingenjongeren in Canada, laagopgeleid en met een slechte beheersing van de tweede taal[1]. Vaak hebben zij een broertje dood aan lezen, maar allemaal hebben ze leesvaardigheid nodig bij hetgeen ze in hun leven willen bereiken: leuk werk

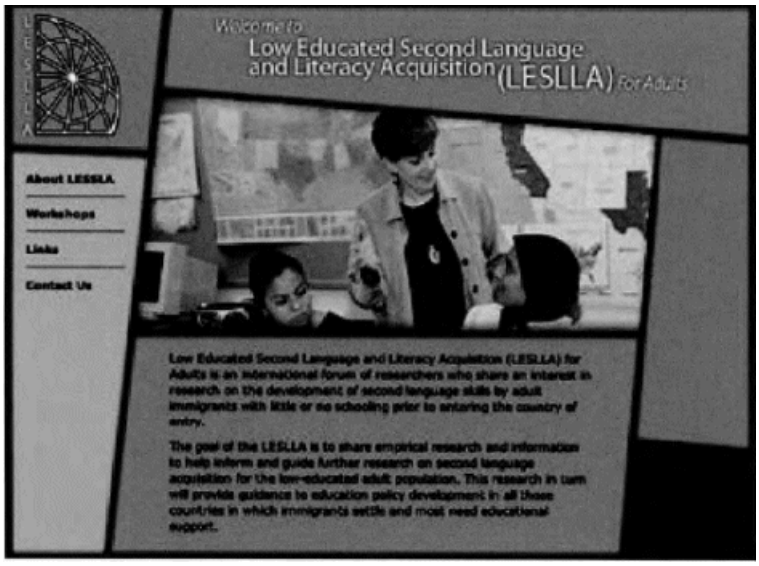
vinden dat hen ligt en genoeg geld verdienen om hun leven te kunnen bekostigen.
Hoe krijg je deze jongeren enthousiast over iets waar ze hun leven lang al een hekel

aan (denken te) hebben? Haar ervaring is dat dat alleen lukt als het lezen direct aansluit bij wat deze jongeren inspireert. Geen docenten dus die materiaal voor hen selecteren, maar de jongeren zelf die eerst hun droom formuleren en daar vervolgens leesmateriaal bij zoeken/maken. Geen groepslessen dus, maar individuele leerplannen met - als het moet - tweetalige mentoren en een 'buddy'-systeem. Centraal in de individuele leerplannen staat het levensverhaal van de cursist, bijvoorbeeld als tijdlijn met hoogte- en dieptepunten, zelfportretten, cruciale gebeurtenissen.

Eigen kennis die al is opgebouwd wordt verbonden aan de tweede taal die deels nog geleerd moet worden. Daarmee heeft alles wat de cursisten leren direct betekenis, want het gaat over henzelf, hun leven, de dingen die ze doorgemaakt hebben, hun eigen toekomstplannen en -dromen. Deze aanpak is vast herkenbaar voor ALFA-*nieuws*-lezers, gewend als zij zijn met volwassen leerders te werken: ook hier is het immers van belang aan te sluiten bij door leerders zelf opgedane ervaringen. Verder pleitte Spruck Wrigley voor veel aandacht voor expliciet leren ('metacognitieve strategieën') en expliciet doceren ('Welke drie dingen wil je dat je leerders vandaag meenemen uit de les?').

Blitse schoenen en de huur

Alan Williams liet ons zien hoe hij en zijn collega's hetzelfde soort principes in Australië toepassen in T2-onderwijs


Welcome to
Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) For Adults
About LESLLA
Workshops
Links
Contact Us
Low Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA) for Adults is an international forum of researchers who share an interest in research on the development of second language skills by adult immigrants with little or no schooling prior to entering the country of entry.
The goal of the LESLLA is to share empirical research and information to help inform and guide further research on second language acquisition for the low-educated adult population. This research in turn will provide guidance to education policy development in all those countries in which immigrants settle and most need educational support.

aan jonge vluchtelingen. Ze maken lesmateriaal met veel videofilmpjes met voor deze leerders zeer herkenbare situaties[2]: je appartement moeten delen met huisgenoten en geconfronteerd worden met hun (soms) rare gewoonten en gerechten, je geld uitgeven aan blitse schoenen en vervolgens je huur niet kunnen betalen, even naar de pinautomaat want vanavond een spannende date en er dan achter komen dat je je 'maximum rood staan' hebt bereikt, enzovoort. Dit gevarieerde dvd-materiaal bevat voor deze jongeren bekende onderwerpen (zoals 'jouw vrije tijd', 'jouw geld', 'jouw communicatie' en 'jouw werk/studie') die met humor worden gebracht. Het materiaal wordt door veel vluchtelingenjongeren dan ook enthousiast gebruikt.

Stephen Reder nam ons mee op reis langs dertig jaar onderzoek naar alfabetisering en tweedetaalonderwijs. Hoe divers ook de doelgroepen, Liberianen, Hmong, vluchtelingen in de VS, één van de dingen waar men steeds meer inzicht in kreeg, was het grote belang van geletterdheid in de eerste taal voor leersucces in een tweede taal. Het meest recente onderzoeksproject waar Reder bij betrokken was besloeg vier jaar onderwijs Engels als tweede taal aan volwassenen. Bijzonder was dat er vier jaar lang gefilmd mocht worden in het klaslokaal. Dit leverde 3600 uur (!) videomateriaal op dat beschikbaar komt

op internet: een schat aan materiaal voor verder onderzoek[3].

Deze presentaties ontlokten aan deelnemers uit niet-Engelstalige landen de verzuchting ‘Wat een rijkdom! Als we toch eens voor de “kleinere” talen net zoveel materiaal beschikbaar hadden als voor Engels als tweede taal...’.

Lezen in de eerste taal

Ook Gunna Funder Hanssen uit Denemarken pleitte voor goed leesonderwijs in de eerste taal omdat die T1-geletterdheid zo bepalend is voor het verdere leren. Stap voor stap toonde zij aan dat wat je al snapt vanuit je eerste taal ook veel makkelijker te verwerven is bij het leren van een tweede taal.

Impliciete kennis over fonologie, spelling, morfo-syntactisch bewustzijn, strategische en sociolinguïstische vaardigheden: ontbreekt dit alles bij je T1-beheersing, dan kun je het ook niet inzetten bij het leren van een tweede taal. Het lijkt simpel, en volgens Funder Hanssen is het dat ook: leesonderwijs in de T1 zou geen punt van (politieke) discussie moeten zijn, het is gewoon een onderwijsdoel dat los zou moeten staan van politieke voorkeuren.

Zo kwamen er in drie dagen veel interessante onderwerpen aan bod waarbij docenten, onderzoekers en beleidsmedewerkers in geanimeerd gesprek raakten en veel van elkaar leerden.

Verschillende discussies werden daarna zoals gewoonlijk nog voortgezet via de e-mail, en veel van de in Canada gegeven presentaties verschenen inmiddels op de LESLLA-website[4]. Deze website zal in de loop van 2010 ook deels in het Nederlands beschikbaar zijn.

Eindnoten:

1 Zie: www.youthliteracy.ca
2 Zie voor docentenhandleiding: http://www.ameprc.mq.edu.au/resources/classroom_resources/get_wise2
3 Zie voor informatie over toegang: http://www.labschool.pdx.edu/maelc_access.html
4 www.leslla.org

Signalementen

Oproep

Van de Zij-instromers Opvang Zeeburg in Amsterdam kwam het volgende verzoek binnen: wij zijn aan het uitbreiden en komen leesboekjes tekort van de methode *Lezen doe je overal* van Zwijsen. Helaas zijn deze boekjes niet meer te bestellen. Misschien is er een school die deze boekjes nog heeft liggen en ze niet meer gebruikt.

U kunt contact opnemen met:
Janneke Wormhoudt
Zij-instromers Opvang Zeeburg
Bataviastraat 24
1095 ET Amsterdam
020-6635649
olympus2zoz@hotmail.com

‘Op zoek naar Alfa-rechtvaardigheid’

Op vrijdag 19 maart 2010 organiseert de werkgroep alfabetisering van de Beroepsvereniging NT2 een studiedag gericht op knelpunten binnen het alfabetiseringstraject en de aansluiting met het inburgeringstraject (zie ALFA-*nieuws* 4, 2009). De studiedag richt zich op de meer ervaren docent. De inschrijving is op moment van schrijven nog niet geopend, maar u kunt daarvoor de website van de beroepsvereniging raadplegen: www.BVNT2.org.

Signalementen

Nieuwe boeken

Bij uitgeverij Eenvoudig Communiceren zijn weer enkele nieuwe titels verschenen voor verschillende niveaus van leesvaardigheid en voor verschillende doelgroepen: van volwassen NT2-leerders, beginnende NT1-lezers tot jongeren die (nog) moeite met lezen hebben.

Het verhaal van Tom is een boek op A1-niveau uit de serie Beeldboek. In deze serie worden foto's afgewisseld met zeer eenvoudige tekst: op de linkerpagina een foto en op de rechterpagina tien regels tekst. Dat maakt dat het boek in principe geschikt voor beginnende lezers en beginnende NT2-cursisten.

Enkele reis Europa is geschreven op A2-niveau en gaat over nieuwkomers die zelf aan het woord komen in dit boek. Het bevat interviews met bijvoorbeeld Ali uit Irak, Meggie uit Kosovo en Jean Claude uit Togo, die ieder hun eigen reden hebben om naar een vreemd land te komen: de oorlog in eigen land, de liefde of een betere toekomst. Maar allemaal moeten ze een nieuw leven opbouwen.

Reis om de wereld in 80 dagen is een striproman van het beroemde boek van Jules Verne, bewerkt op A2-niveau. De lage tekstdichtheid en de vele illustraties zijn bedoeld om het tekstbegrip, het zelfvertrouwen en het plezier in lezen te stimuleren. Het verhaal over Phileas Fogg speelt zich bijna 150 jaar geleden af, toen er nog geen

vliegtuigen waren en reizen traag ging. Toch wil Fogg een wereldreis maken binnen 80 dagen.

Komt een vrouw bij de dokter is een bewerking van het boek van schrijver en columnist Raymond van de Klundert (1964), kortweg Kluun, die in 2001 zijn vrouw verloor aan kanker. Het is bewerkt op B1-niveau. Het boek, dat inmiddels is verfilmd en in de Nederlandse bioscopen draait, gaat over Stijn. Stijn heeft een leuke vrouw en dochter, en heeft het helemaal voor elkaar. Maar dan krijgt zijn vrouw kanker.

Informatie

Het verhaal van Tom (46 pagina's, € 10,00, ISBN 978 90 8696 085 9)
Enkele reis Europa (75 pagina's, € 10,00, ISBN 978 90 8696 087 3)
Reis om de wereld in 80 dagen (6o pagina's, € 14,50, ISBN 978 90 8696 086 6)
Komt een vrouw bij de dokter (€ 12,00, ISBN 978 90 8696 089 7)

De boeken kunnen besteld worden via de webwinkel op eenvoudigcommuniceren.nl, per mail: info@eenvoudigcommuniceren.nl of per telefoon: 020 520 60 70, of gewoon in de boekhandel.

[Nummer 2]

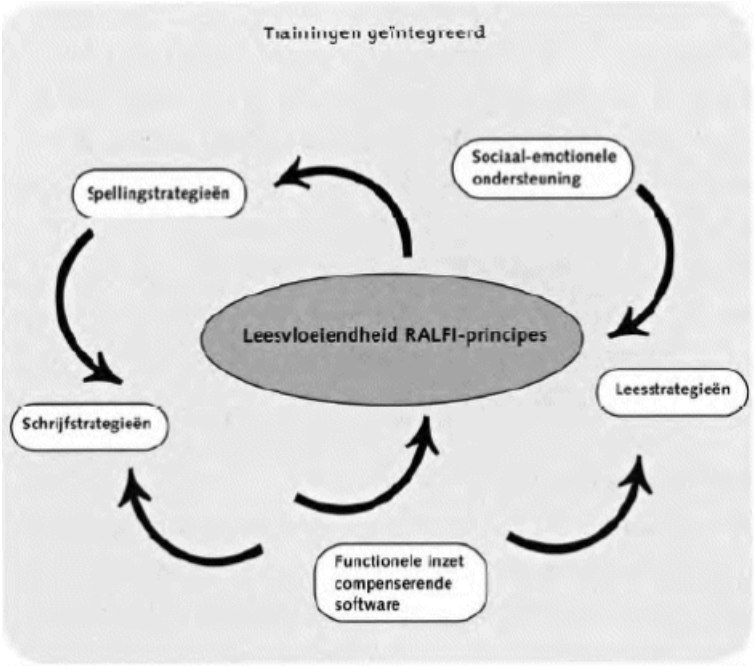
Onder de loep

‘Door de lessen kom ik stapjes verder’
Bestrijding Laaggeletterdheid in het Praktijkonderwijs
Maud van Druenen en Esther Steenbeek-Planting/ expertisecentrum Nederlands en radboud universiteit Nijmegen

In 2009 won het Expertisecentrum Nederlands met het project Bestrijding Laaggeletterdheid in het Praktijkonderwijs de Alfabetiseringsprijs in de categorie ‘voorkomen van taalachterstanden’. De prijs is door het ministerie van OCW ingesteld in het kader van het Aanvalsplan Laaggeletterdheid ‘Van A tot Z betrokken’. Het interventieprogramma richt zich op het bevorderen van functionele lees- en schrijfvaardigheden bij leerlingen met lees- en spellingproblemen in het praktijkonderwijs. Uit onderzoek bleek dat het lees- en spellingniveau van de leerlingen die ermee werken, verbetert. Maud van Druenen en Esther Steenbeek-Planting leggen uit hoe het programma in elkaar zit.

Interventieprogramma voor het Praktijkonderwijs

Het Interventieprogramma voor het Praktijkonderwijs (Steenbeek-Planting, Popma, Goei, Jacobs & Kleijnen, 2006) bestaat uit 36 sessies van elk 40 minuten, waarbij leerlingen met lees- en spellingproblemen twee keer per week in een kleine groep begeleiding krijgen. In het interventieprogramma is het aanbod van leesstrategieën, schrijfstrategieën



Trainingen geïntegreerd

en spellingstrategieën met elkaar verweven. Het programma bevat een leesvloeiendheidstraining volgens de RALF1-principes.

Bovendien wordt computerondersteuning geboden, onder andere met een compenserend softwareprogramma en een woordleerprogramma. De taakgerichte aanpak is ingebed in sociaal-emotionele begeleiding volgens de principes van het oplossingsgericht werken.

Oplossingsgericht werken

Binnen het interventieprogramma wordt uitgegaan van het principe van oplossingsgericht werken: leerlingen leren zich richten op oplossingsstrategieën in plaats van op de problemen die zij ervaren. De nadruk ligt op de sterke kanten van de leerlingen en het opdoen van succeservaringen.

Aan het begin van de sessies vindt er een inleidend, oplossingsgericht gesprek plaats. Ook tijdens de interventieperiode worden regelmatig terugkoppelingsgesprekken gevoerd. De leerling krijgt hierdoor de mogelijkheid zijn eigen leerproces mede te bepalen. De begeleider helpt de leerling om gericht te blijven op positieve veranderingen en kleine stapjes in de richting van de gewenste verandering. Het interventieprogramma

1. Op welke manier vormen de moeilijkheden met lezen en/of spellen een probleem voor jou?
2. Hoe heb je deze problemen tot nu toe weten op te lossen/te verminderen? (*doorvragen, zeker 3 of 4 manieren van aanpak laten noemen. Opschrijven en complimenten geven*).
3. Ik zou graag wat beter in beeld krijgen hoe jij zelf denkt dat je omgaat met lees- en/of spellingmoeilijkheden. Als nul is dat je hier niet goed mee omgaat en tien dat je er voldoende mee kunt omgaan, waar zit je dan nu?
4. Waarom geef je er dit cijfer aan en niet meer of minder? (*doorvragen, zeker 3 of 4 motivaties voor het toegekende cijfer naar voren laten brengen; samenvatten wat genoemd is en complimenten geven*).
5. Hoe ben je in van nul tot 'x' gekomen en wat hielp je daarbij? (*idem als* 4).
6. Waaraan zou je merken dat het cijfer hoger is geworden? (*doorvragen tot 2 of 3 punten zijn genoemd*).
7. Waar zouden anderen dit aan merken? (*idem, als* 6).
8. Wat kun je zelf doen en hoe kunnen wij je helpen om dit hogere cijfer te bereiken? (*doorvragen, zeker 2 of 3 ontwikkelpunten laten noemen en noteren*).
9. Op wat voor manier leer jij het beste? Wat helpt jou?
10. Hoe kunnen we je daarin ondersteunen?
11. Welke afspraken kunnen we maken voor het vervolg en wie neemt het initiatief daartoe?

Uit Steenbeek-Planting & Kleijnen (2010) *Voorbeeld gespreksvragen bij jongvolwassenen met lees-en/of spelling-problemen*

voorziet na elke interventiesessie in het bijhouden van een logboek. Op deze manier denkt de leerling nogmaals na over wat hij geleerd heeft en bij welke vakken dit ook toepasbaar zou kunnen zijn. De begeleidingsprincipes van oplossingsgericht werken kunnen de leerling helpen om zijn eigen krachten en hulpbronnen te vinden en de door hem gewenste veranderingen te realiseren.

Leesprocedure RALFI

Om de leesvloeiendheid (= de vaardigheid om teksten moeiteloos en met geautomatiseerde leestechniek te lezen) te bevorderen, wordt de RALFI-procedure ingezet (Smits & Braams, 2006; zie ook Van de Craats, 2008). De letters in het woord RALFI staan voor de principes waar deze methode van uitgaat:

R = repeated reading- met tussenpozen herhaald lezen van eenzelfde stuk tekst.
A= assisted reading - leerlingen worden ondersteund bij het lezen.
L = level - er wordt gewerkt met een tekst van een relatief hoog niveau dat de leerling zelfstandig nog niet aankan.

F = feedback - leerlingen krijgen directe feedback op aarzelend of foutief gelezen woorden, maar ook heldere, positieve feedback.
I = interaction en instruction - er is interactie over de inhoud van de tekst en er wordt instructie gegeven bij onder andere het lezen en begrijpen van lange woorden.

Principes RALFI-methode

Het interventieprogramma werkt met vier leesronden (of leescycli). In elke leesles worden twee leesronden doorlopen. Tijdens de eerste leesronde leest de begeleider een nieuwe tekst voor die minimaal op het hoogste instructieniveau van alle leerlingen in de interventiegroep ligt. De tekst sluit aan bij de belevingswereld van de leerlingen. De begeleider gaat een gesprek aan over de betekenis van woorden en de context waarin ze voorkomen. Moeilijke woorden worden verdeeld in fonologische en morfologische stukken, zodat leerlingen de structuur van woorden beter kunnen herkennen. Hierna lezen de leerlingen de tekst zelfstandig en stil voor zichzelf. Tot slot wordt de tekst hardop aan elkaar voorgelezen. Als een leerling een woord fout leest of te lang wacht met wordt het woord direct voorgezegd. De leescyclus van voorlezen, stillezen en hardop aan elkaar voorlezen, wordt aan het eind van de sessie herhaald. Tijdens een volgende sessie wordt opnieuw dezelfde tekst gelezen en worden nogmaals twee leesronden doorlopen (III en IV).

Aan de slag met RALFI

Als een docent een leestraining geeft, moet de training altijd functioneel zijn en dus aansluiten bij wat de (jong)volwassene nodig heeft voor zijn studie, stage of beroep (Steenbeek-Planting & Kleijnen, 2010). De leestekst moet niet te lang

zijn; maximaal één pagina. Daarnaast is het belangrijk dat een begeleider de tekst correct voorleest en tijdens het leesproces feedback geeft. Dit voorkomt dat de uitspraak van woorden verkeerd wordt aangeleerd. Tekst-naar-spraaksoftware (zie 'inzet van ICT') of de door de begeleider op MP3 ingesproken tekst kunnen eveneens ondersteunend werken. De werkwijze van herhaald lezen is vooral effectief wanneer zowel leessnelheid als leesnauwkeurigheid verbeterd moet worden.

Leesstrategieën

Het interventieprogramma besteedt aandacht aan het ontwikkelen van leesstrategieën. Om het tekstbegrip te optimaliseren moet een leerling immers ook leren hoe hij teksten moet aanpakken. Hierbij wordt gebruikgemaakt van een systematische training ontwikkeld door Van IJzendoorn (1998). Aan de hand van de gelezen teksten worden verschillende strategieën behandeld. Zo vertelt de begeleider hardop wat de kernwoorden zijn en hoe hij tot een samenvatting komt. Op deze manier maakt hij zijn denkproces zichtbaar (rolwisselend leren). Met ondersteuning van de begeleider past de leerling de strategie daarna zelf toe.

Strategieën	**Rolwisselend (coóperatief) leren**
• Voorspellen	1. Begeleider maakt zijn denkproces 'zichtbaar'
• Vragen stellen	2. Begeleider laat anderen hun denkproces zichtbaar maken
• Samenvatten	3. Begeleider helpt hen daarbij
• Ophelderen van moeilijke woorden	

Systematische training (Van IJzendoorn, 1998)

Spellingstrategieën

Om de Nederlandse spelling te verbeteren wordt gebruik gemaakt van de methode 'Strategisch Spellen' (Kleijnen, Erkens, Tak, Smeets & Van Berke, 1994). Deze aanpak gaat uit van verschillende soorten woorden, die elk om een eigen benaderingswijze vragen. Grofweg is het onderscheid tussen 'luisterwoorden'

(bijvoorbeeld *plotsklaps*), ‘regelwoorden’ (bijvoorbeeld *holen/hollen; word/wordt*) en ‘inprentwoorden’ (bijvoorbeeld *fauteuil*) als uitgangspunt genomen om leerlingen te laten oefenen volgens wetmatigheden en inprentingen. De indeling in deze drie soorten woorden maakt inzichtelijk welk type spellingfouten leerlingen maken en welke strategieën ze - al dan niet ten onrechte - toepassen. Ze oefenen hiermee door hun foutgespelde woorden in een oefenschema (zie onderstaand voorbeeld) in te vullen. Zo worden strategieën geoefend om de indeling toe te passen in zelf geschreven teksten. De woorden in de RALFI-tekst worden daarnaast als basis gebruikt waarmee leerlingen de verschillende spellingcategorieën kunnen oefenen in zelfgeschreven teksten.

Wat had ik moeten doen om het woord goed te schrijven?

Had ik goed moeten luisteren?		Had ik een regel moeten toepassen?		Had ik dit woord van buiten moeten leren?	
luisterfout	Goede woord	Regelfout	Goede woord	Inprentfout	Goede woord
Viets	Fiets	Hant	Hand	Compjuter	Computer
Staart	Straat	Handoek	Handdoek	Kaud	Koud

Oifenschema

Titel:

Hoofdpersonen:

• Slachtoffer

• Detective

• Dader

•

Plaats:

Tijd:

Probleem:

Detective	moet onderzoeken wie de misdaad heeft gepleegd.

Maar de detective heeft maar een paar aanwijzingen:

het wapen	en naast het wapen lagen twee opmerkelijke
	Hoe lost hij/zij dit op?

Gebeurtenissen en oplossing:

Afloop:

Moraal:

Stappenplan schrijfopdracht

Schrijfstrategieën

Het interventieprogramma besteedt aandacht aan het gebruik van schrijfstrategieën, waarbij de principes van Van Elsäcker en Verhoeven (2001) als uitgangspunt worden genomen. Het schrijven van een tekst wordt via een stappenplan aangeboden (zie bovenstaand voorbeeld). De leerlingen schrijven in de ene les een aantal ideeën op, die ze in een volgende les gestructureerd uitwerken. Met behulp van het stappenplan en door hun schrijfproduct te evalueren, verbeteren de leerlingen hun tekst en leren ze hoe ze het schrijven van teksten systematisch kunnen aanpakken. De schrijfopdrachten worden aangeboden vanuit een betekenisvolle context en herkenbare

aanleidingen. Denk hierbij aan het schrijven van een artikel voor de schoolkrant, een verslagje voor de website van de school of het opstellen van een brief aan een andere leerling. Een van de opdrachten van het interventieprogramma is het schrijven van detectiveverhalen, waar samen met de leerlingen een heuse roman van gemaakt kan worden. De leerlingen - van wie de meesten nog nooit zelf een tekst hebben geschreven - vinden dit geweldig en zijn erg trots op hun zelfgeschreven boek. Hierboven staat het verhaal van een van de leerlingen.

Het interventieprogramma maakt gebruik van compenserende tekst-naar-spraaksoftware, zoals Sprint Plus en Kurzweil (zie Handzame overzichten ICT en Technische maatjes bij dyslexie, te downloaden via www.masterplandyslexie.nl>producten). Compenserende software heeft als doel de problemen die zich met lezen en spelling voordoen te ondervangen, bijvoorbeeld door middel van het voorlezen van een getypte tekst. De *realspeak*-stem leest ook teksten voor die de leerling zelf intypt. Door directe auditieve feedback hoort de leerling meteen wanneer een zin niet goed loopt. In een aantal gevallen wordt duidelijk dat de spelling van een woord niet correct is (denk aan *bomen* versus *bommen*). Leerlingen leren met dit programma kritisch te luisteren naar een tekst en hierna hun tekst aan te passen. Sprint Plus biedt een woordvoorspellingsfunctie, genaamd Skippy. Wanneer het begin van een woord getypt wordt, geeft Skippy een lijst met woorden die beginnen met dezelfde letter(s) en zo mogelijk ook passen in de zinsstructuur. Leerlingen vinden het erg prettig om tijdens het schrijven en lezen ondersteund te worden door deze software.
Er kunnen ook softwareprogramma's gebruikt worden waarmee

Goede voorleeshulp	Goede schrijfhulp
• Synthetische voorleesstem	• Spellingcontrole
• Leessnelheid aanpassen	• Woordvoorspelling
• Tekst vergroten	• Voorlezen eigen teksten
• Voorleestekst markeren	• Homofonen
	Verder...
	• Samenvatting markeerstiften
	• Segmentatie

Opsomming voordelen Skippy softwareprogramma

woorden en hun betekenis worden geleerd. Voorbeelden van gratis te downloaden programma's zijn Overhoor (www.overhoor.nl), Teach2000 (www.teach2000.nl) en WRTS (www.wrts.nl). De programma's worden door het merendeel van de leerlingen als leuk, prettig en fijn ervaren. Een van de leerlingen vertelde trots dat hij een toets voor Engels moest maken, de woorden had ingevoerd bij Overhoor en een 9.5 had gehaald.

Detective Pim op jacht naar de moord

Detective Pim kreeg een melding van de politie. Dat Annabel was vermoord. En hij ging op zoek naar de dader. Hij ging naar de plek waar Annabel is vermoord. Annabel is vermoord op het vliegveld.
Er lag heel veel bloed naast en een mes.
Detective Pim ging met de piloot praten. De piloot moest landen in Parijs. Dat moest hij van de dader.
En toen de dader bij Parijs was ging hij naar zijn hotel zijn koffers pakken. Toen hij de koffers had gepakt ging hij met de auto naar België. Detective Pim kreeg een melding van de politie dat de dader gevlucht was naar België. En Detective Pim ging naar België toe en volgde de dader. Toen hij stopte, pakte Detective Pim de dader. De politie stopte de dader voor eeuwig in de gevangenis.
Schrijfopdracht

Resultaten effectonderzoek

Effectonderzoek (Van Druenen, Steenbeek-Planting & Kleijnen, 2007/2008; Kleijnen, Steenbeek-Planting & Verhoeven, 2008) heeft laten zien dat werken met het Interventieprogramma voor het Praktijkonderwijs loont. De deelnemende interventieleerlingen lieten een grotere toename in spellingvaardigheid zien dan de

controleleerlingen die reguliere remedial teaching ontvingen. Deze vooruitgang op spelling mag extra bijzonder genoemd worden, omdat spellingvooruitgang vaak moeilijker te realiseren is dan vooruitgang bij het lezen. Daarnaast lieten de interventieleerlingen, in tegenstelling tot de controleleerlingen, een significante vooruitgang in leesniveau zien (namelijk in leesaccuratesse bij het lezen van meerlettergrepige pseudowoorden). Dit wijst erop dat leerlingen door het volgen van het interventieprogramma minder fouten maken bij het omzetten van het geschreven woord in een klankvorm, zodat de accuratesse bij de woordherkenning op grond van fonologische informatie toeneemt. Het onderzoek liet ook zien dat het interventieprogramma geschikt is voor zowel 'zeer zwakke lezers' als voor 'zwakke lezers' binnen het praktijkonderwijs: beide groepen laten effect van interventie zien. Niet onbelangrijk: 95% van de deelnemende leerlingen vond de interventiesessies plezierig en meer dan de helft van de leerlingen is lezen leuker gaan vinden. Het lesmateriaal blijkt effectief (evidence based) en geschikt voor gebruik in de praktijk. Hiermee zijn het voor andere scholen voor praktijkonderwijs en verschillende doelgroepen, die er gebruik van willen maken, waardevolle handvatten die ter beschikking staan om laaggeletterdheid op een bewezen, werkzame manier aan te pakken.

Hoe nu verder?

Op dit moment wordt er in het kader van het programma 'Onderwijs Bewijs' van het ministerie van OCW een grootschalig onderzoek uitgevoerd naar de effectiviteit van het interventieprogramma in verschillende schoolcontexten. Naast een Interventieprogramma voor het Praktijkonderwijs wordt er onderzoek gedaan naar het Interventieprogramma Nederlands voor vmbo, havo en vwo. In het kader van 'Onderwijs Bewijs' wordt onder andere gewerkt aan een uitbreiding van het Interventieprogramma voor het Praktijkonderwijs met doorgaande leerlijn. Hierdoor wordt het mogelijk het programma klassikaal als differentiatiemogelijkheid in te zetten.

Referenties

Craats, I. van de (2008). 'RALFI in de ANT2-klas?', in: *ALFA-nieuws*, II, 3.

Druenen, M. van., E.G. Steenbeek-Planting & R. Kleijnen (2007). 'Leesen spellinginterventie in het praktijkonderwijs. De moeite waard!', in: *Remediaal*, I, pp. 19-27.

Elsäcker, W. van & L.T.W. Verhoeven (2001). *Interactief lezen en schrijven: Naar motiverend lees- en spellingonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

IJzendoom, T. van (1998). *Begrijpend lezen door rolwisselend leren*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kleijnen, R., I. Erkens, W. Tak, J. Smeets & A.J. van Berkel (1994). *Strategisch spellen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kleijnen, R., E.G. Steenbeek-Planting & L. Verhoeven (2008). *Toetsen en interventies bij Dyslexie in het Voortgezet Onderwijs. Nederlands en de moderne vreemde talen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
Smits, A. & T. Braams (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
Steenbeek-Planting, E.G. & M. van Druenen (2009/2010). 'Nationale Alfabetiseringsprijs: PrO in de schijnwerpers', *Remediaal*, I, pp. 15-17.
Steenbeek-Planting, E.G. & R. Kleijnen (2010). 'Begeleiding van jongvolwassenen met dyslexie in studie en beroepspraktijk.' In: A. Geudens, D. Baeyens, K. Schraeyen & K. Maetens (red.). *Jongvolwassenen met dyslexie, Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk*. Acco: Leuven.
Steenbeek-Planting, E.G., A. Popma, S.L. Goei, A. Jacobs & R. Kleijnen (2006). *Interventieprogramma voor het Praktijkonderwijs: Implementatie van het Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Gevonden voorwerpen

Zat
Jacqueline Veth/ROC ID college Gouda

In de lessen van het Koptraject (een kop op het Alfatraject naar Inburgering, ROC ID College Gouda) wordt onder andere druk geoefend met de Toets Gesproken Nederlands en het spreken rond de voor het examen verplichte Cruciale Praktijksituaties.

De studenten zijn zeer gemotiveerd en weten dat het examen in aantocht is (begin volgend jaar). Zij willen graag meer 'goede zinnen' leren maken. Ze gaan dan ook steeds vaker zinnen uitproberen en durven voor de klas de geleerde stof te presenteren. Zij vragen naar de betekenis van woorden en uitdrukkingen die ze tegenkomen. Soms is het lastig om de juiste betekenis te begrijpen.

Zo stond Ahmed laatst tegen het einde van de les op en begon zijn tas in te pakken.

'Jacqueline, ik ben zat...'

'Oeps, dat is niet te hopen,' reageerde ik en ik vroeg aan de andere studenten wat 'ik ben zat' eigenlijk betekent. Het antwoord was unaniem: 'Klaar.'

Tja, en dan loop je als docent even dronken door het lokaal tot grote hilariteit van de studenten. En even later staat er op het bord:

Ik ben zat = Ik ben dronken.

Ik ben het zat = Ik heb er genoeg van.

Lachend vertrok de meute naar huis.

Gelezen

'Non scolae, sed vitae discimus'
Charlotte Cannegieter/centrum voor nascholing, Amsterdam

> Bovenstaand citaat, dat zoveel betekent als 'Niet voor de school, maar voor het leven leren wij' is een motto dat terug te vinden is in het boek *Lezen, doe het maar* van Jos Ruijs. Het boek verscheen eind 2009, vier jaar na zijn overlijden, en geeft inzicht in de leesproblematiek van laaggeletterde volwassen NT1-leerders. ALFA-*nieuws* las het boek en geeft u als lezer een korte weergave van de opbouw en inhoud ervan.

Jos Ruijs begon zijn onderwijsloopbaan in een arbeiderswijk in Den Bosch. Hij ontdekte daar al snel dat analfabetisme eerder sociaal dan genetisch bepaald was. Gemotiveerd door zijn ervaringen daar ging hij later lesgeven op de pabo. Halverwege de jaren zeventig werd hem gevraagd een methodiek te ontwikkelen voor het geven van lessen aan analfabeten. Dit inspireerde hem tot het ontwikkelen van zijn methodiek, waarin hij nieuwe opvattingen over ezen vanuit hersenonderzoek, de psycholinguïstiek en technieken uit de hulpverlening integreerde. Volgens Jos was het leren lezen en vooral schrijven alleen zinvol als het eraan bijdroeg mensen volwaardiger aan de maatschappij te laten deelnemen. Zonder emancipatie had het

leren lezen of schrijven volgens hem weinig zin. Jos was medeontwikkelaar van het urgentieprogramma Nederlands als moedertaal en de computerprogramma's *Alfabeter Lezen* en later *Alfabeter Schrijven*[1], waarbij hij verantwoordelijk was voor de inhoud en didactiek.

Jos begon in 1998 aan het boek in opdracht van het Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie en het boek zou eind 1998 verschijnen. De werkzaamheden voor *Alfabeter Lezen* maakten dat het manuscript bleef liggen. Zijn dochters vonden het manuscript na zijn dood en Pieter de Graaf en Anita Middel, beiden medeontwikkelaars van *Alfabeter*, maakten het tot het boek *Lezen, doe het maar*.

Vrij naar: Lezen, doe het maar, pp. 4-7.

Opbouw boek

Het boek nodigt allereerst uit tot het lezen ervan door de opmaak, het goed leesbare lettertype, het gebruik van kleur, visualisaties en noten. Dat is een prettige start als het gaat om een boek over leren lezen en dat maakt het ontbreken van een inhoudsopgave alweer een beetje goed. De opbouw van het boek is als volgt. Na een voorwoord van de redactie volgen vijf hoofdstukken, en aan het eind is er gekozen voor het opnemen van drie artikelen: een artikel van Jos zelf, een van Frank Smith[2] en een van Willie van Peer[3]. De laatstgenoemden waren van grote invloed op Jos' visie. Het boek wordt afgesloten met een nawoord door de redactie. Hieronder volgt een weergave van de vijf hoofdstukken.

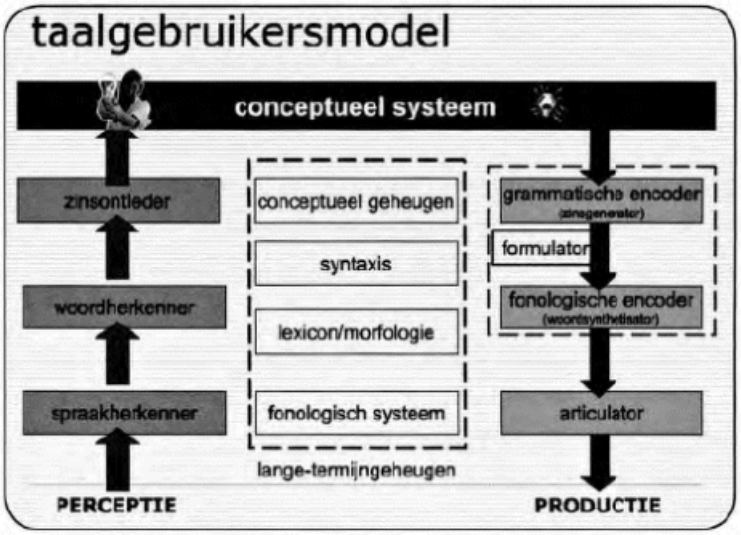
Hoofdstuk 1 Kenmerken van de niet-lezer

Door de lezer te laten kennismaken met het isolement en met de sociale en maatschappelijke positie waarin veel laagopgeleide leerders zich bevinden, richt Jos meteen de aandacht op de doelgroep en de problemen waarmee die te maken heeft als het gaat om leren lezen en ook schrijven. ‘De spanningen die dat met zich meebrengt in de werkomgeving, maar ook in de sociale omgeving als het gaat om de angst dat hun “handicap” ontdekt wordt, en het vermijdingsgedrag dat hierdoor vaak ontstaat (namelijk de afhankelijkheid van de formele, de “geschreven” wereld) zijn aspecten waarmee de docent rekening moet houden,’ aldus Jos. Belemmerende factoredn zijn verder de geringe woordenschat van de cursist waardoor het decoderen van woorden in tempo achterblijft of soms helemaal niet tot stand komt. Ook speelt het schoolverleden, dat vaak herinnerd wordt als een pijnlijk achterblijven bij de rest, een grote rol bij de start van een nieuw leertraject voor deze leerder.

Hoofdstuk 2 Relevante theoretische aspecten

Om goed onderwijs te kunnen geven aan de laagopgeleide lezer, is het van belang om te weten hoe het leesproces zich precies voltrekt. Via een korte uiteenzetting over het taalleervermogen van de mens komt de lezer in paragraaf 2.4 tot de kern van een inspiratiebron van Jos: het *taalgebruikersmodel* van Dijkstra en Kempen[4].

Bij het gebruiken (productie) en begrijpen (perceptie) van taal neemt het langetermijngeheugen een prominente plek in volgens dit model. Als we nu het proces van lezen bekijken volgens dit model (zie paragraaf 2.5) dan zou het lezen van het woord ‘melk’ bij uw laaggeletterde cursist als volgt in zijn werk kunnen gaan. De componenten aan de linkerkant van het schema (perceptie) zijn hier actief. Allereerst is daar de



Figuur 1. Taalgebruikersmodel[5]

spraakherkenner. Deze maakt uit of we met een bekende taal te maken hebben (in dit geval het Nederlands) en maakt met hulp van de fonologische component uit om welke tekens (of klanken) het gaat. Als de lezer de letter *m* waarneemt, is die hooguit enkele seconden beschikbaar in het werkgeheugen, daar waar de verwerking plaatsvindt door vergelijking met de informatie uit het langetermijngeheugen. De lezer herkent de letter *m* al dan niet als letter. Wanneer de *e* wordt waargenomen en samengevoegd met de *m*, dan hebben we *me*. De woordherkenner wordt actief, maar de lezer heeft het nog moeilijk. Dit *me* kan namelijk klinken als *mu*, *mè* en *mee* en kan daarom dus nog niet als woord geïdentificeerd worden. De *l* moet nu snel aantreden, anders zullen de letters *me* alweer snel uit het werkgeheugen van uw cursist verdwenen zijn. Als de zin was begonnen met 'De boer...' en uw cursist had deze woorden al geïdentificeerd, dan komt het leesproces in een versnelling bij het verschijnen van de letters *lk*. Het werkgeheugen heeft andere geactiveerde begrippen inmiddels in de prullenbak gegooid en zorgt ervoor dat de cursist het woord *melk* identificeert. De zinsontleder komt nu ook in het spel en de zin 'De boer *melkt*....' ligt nu voor de hand.

Het voorbeeld dat ook in het boek staat (pagina 46-47), illustreert een overtuiging van Jos, namelijk dat de beperkingen van het werkgeheugen de cursist vaak opbreken in het leesproces. Hij pleit in hoofdstuk 2 voor het opvoeren van de snelheid van het decoderen van woorden om het werkgeheugen minder te belasten en voor het verruimen van leesstrategieën van cursisten als het inzetten van voorkennis en van onbewuste kennis van zinsbouw en woordvormingelementen.

Het taalgebruikersmodel gaat uit van de verwerking van zinnen, terwijl bij het verwerken van een tekst meer komt kijken. Dat is dan wel een kritische noot die terug te lezen is in het nawoord van de redactie.

Hoofdstuk 3 Voorbeeld van een praktijk

Dit hoofdstuk is geheel gewijd aan een lespraktijk in Vlaanderen zoals Jos die daar aantrof. De lezer maakt kennis met docente Christine (naam gefingeerd) die jaren volgens de traditionele verklankingsmethode werkte met haar cursisten. Omdat dit voor de cursisten niet bevredigend was, liet zij zich inspireren door Frank Smith. Voorop staat het idee dat het schrijven gebruikt wordt om het leren lezen te ondersteunen. Dit schrijfproces werd door Christine als volgt aangepakt:

1. Cursisten vertellen elke week hoe de week verlopen is. De docent herhaalt dit. De cursisten kiezen een paar verhalen waarmee verder gegaan wordt. Betreffende cursist vertelt eerst nog eens het gehele verhaal, dat daarna wordt opgesplitst in afzonderlijke zinnen. De verteller leert een zin vanbuiten, die wordt herhaald door de andere cursisten. Net zo lang tot iedere cursist de zin vanbuiten kent en het verhaal een aantal zinnen heeft.
2. De docent zet voor elk woord dat in de zin voorkomt een streep op een strook papier en de zin wordt geanalyseerd in woorden.
3. Hetzelfde als bij 2, maar nu zijn de cursisten aan de beurt. Ook het lengteverschil van de woorden wordt uitgedrukt in de lengte van de streep.
4. De docent schrijft de zin op een strook papier, toont deze aan de groep en leest de zin een paar keer voor, terwijl de cursisten meelezen. Dan gaat de strook weg en schrijven de cursisten op de strepen de woorden die ze kennen.
5. De docent geeft een gatentekst die uit die bekende zinnen van de groepstekst bestaat.
6. Sommige cursisten nemen de tekst mee naar huis en van hen wordt dan ook verwacht dat ze die de volgende keer kunnen lezen.
7. De cursisten oefenen een aantal woorden uit hun tekst. Na het oefenen van de hele tekst en de hele zin wordt nu op woordniveau geoefend: dus van geheel naar delen.

op woordniveau geoefend: dus van geheel naar delen. In dit hoofdstuk, en ook uit het interview met Christine in de volgende paragraaf, wordt duidelijk dat te veel aandacht voor de individuele letter een hele worsteling kan zijn voor de cursist en dat op bovengenoemde manier de teksten meer betekenis krijgen.

Hoofdstuk 4 De hamvraag

Dit korte hoofdstuk begint met de conclusie dat de vraag naar de doelstelling van alfabetisering in de educatie niet vaak gesteld wordt. Deze zou vanzelfsprekend maar Jos verwerpt dat.

Is de doelstelling: mensen beter leren lezen en schrijven, of is het doel: mensen het geleerde laten toepassen in de samenleving? Door betrokkenen wordt vaak gemakkelijk gezegd dat het er ‘natuurlijk’ om gaat dat mensen iets doen met het geleerde. Ze moeten het in de samenleving gaan toepassen. Een moderne variant van ‘non scolae, sed vitae discimus’. In deze zin ligt veel van het gedachtegoed van Jos verscholen en dit idee is nog altijd even actueel als het gaat om scholing.

Als er niets met het lezen of het schrijven gedaan wordt, zijn cursist en docent bezig met een onmogelijke opgave.

Hoofdstuk 5 Praktische consequenties

Uit dit hoofdstuk valt op te maken dat het boek geen volledige handleiding is om het lezen aan te pakken en dat dit ook niet de bedoeling is. *Het is wel een poging om mensen meer achtergrond te geven over het lezen, als een proces dat zich voltrekt in een persoon die in een bepaalde relatie tot de samenleving staat*. Uitgangspunten uit vorige hoofdstukken worden hier vertaald in een achttal tips voor docenten. Samengevat zijn die:

1. Laat nooit een tekst lezen zonder voorbereiding.
2. Vervang decoderen als hoofdstrategie door een leesstrategie. Voer het tempo op (bijvoorbeeld door voorzeggen) zodat er meer ruimte voor de betekenis kan komen.
3. Laat langzaam hardop voorlezen waarbij cursisten meelezen. Dit kan effectief zijn om een falende decodeerstrategie uit te bannen.
4. Vraag tijdens het lezen regelmatig naar de betekenis en het vermoedelijke vervolg.
5. Vestig de aandacht op de vormkant van lezen zoals voor- of achtervoegsels of spelling en laat cursisten met voorbeelden komen.
6. Verduidelijk het betekenisveld rondom bepaalde begrippen en leg verbanden.
7. Hardop laten lezen is niet alleen lastig voor de beginnende, maar ook voor de geoefende lezer, en het risico is dat de betekenis niet gevat wordt, terwijl het lezen gewoon doorgaat.
8. Zie fouten niet altijd als tekortkomingen, maar als aanduidingen van het stadium waarin de lerende lezer zich bevindt.

Tot slot

Met dit boek beschikt de NT1-docent over een prettig naslagwerk en interessante achtergrondartikelen over het leesproces bij laagopgeleide leerders. De context waarin het boek geschreven is, is die van de jaren negentig en de aangehaalde theorieën zijn die uit de jaren zeventig en tachtig. Toch hindert dat de geïnteresseerde docent waarschijnlijk niet. De onderzoe-

kende houding die Jos Ruijs aan de dag legt, is ook vandaag de dag onontbeerlijk in het onderwijs. Het achterhalen van wat er met je cursist 'aan de hand is', wat er speelt, is veel wezenlijker dan het tellen van fouten of juist het negeren van fouten. Dat het *taalgebruikersmodel* zijn glans nog niet verloren heeft, blijkt uit het feit dat Itie van den Berg dit model aanhaalt in het hoofdstuk 'Leren lezen: van lastig naar leuk!' in het eveneens in 2009 verschenen *Handboek NT1*[6] Beide uitgaven vullen elkaar aan op thema's als achtergronden en (de)motivatie van de leerder en belemmeringen en successen in het lees proces. ALFA-*nieuws* raadt u aan: lezen dit boek, doe het maar!

Informatie

Ruijs, J. (2009). *Lezen, Doe het maar - Ruijs over leesonderwijs aan laaggeletterde volwassenen*. Eindhoven: Alfabeter.
ISBN: 978-90-815044-1-6
E-mail: contact@alfabeter.nl

Eindnoten:

1 Zie ook ALFA-*nieuws* 2005, nummer 3.
2 Smith, F. (1973). 'Twelve easy ways to make learning to read difficult and one difficult way to make it easy.' In: *Psycholinguistics and reading*. New York: Holt Rinehart and Winston, hoofdstuk 16.
3 Peer, W. van (1984). 'Paradoxen van het leesonderwijs.' In: W. van Peer en A. Verhagen (red.). *Forces in European mother tongue education: Proceedings of the international symposium on mother tongue teaching*. Tilburg: Tilburg University.
4 Dijkstra T. en G. Kempen (1984). *Taal in uitvoering*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
5 Van Dijk, I. (2009). Verkregen op 5 maart, 2010 via http://resource.vdnet.eu/lo/presentation/taalgebruikersmodel.
6 Bohnenn, E. (red.) (2009). Handboek NT1 - *Voor docenten en opleiders*, Leiden: De Witte Uitgeverij. ISBN 978 90 78809 79 1.

Uit het veld

Samen een boek schrijven in de schrijfgroep 'Wij hebben nog stof voor vele boeken in ons hoofd'

Karine Nicolay/ katholieke hogeschool Kempen, Geel

Lier heeft een heel bijzondere lees- en schrijfgroep: er worden namelijk boeken geschreven. Deze NT1-groep is eigenlijk een NT1-atelier, dat wil zeggen dat er verschillende NT1-niveaus bij elkaar zitten. De meeste

cursisten kunnen alleen lezen en schrijven met hulp; twee van hen kunnen eenvoudige teksten wel zelfstandig lezen. Wanneer er geen boeken geschreven worden, wordt er gelezen in de *Kleine Wablieft, Wablieft* en eenvoudig leesmateriaal voor volwassenen zoals de boekjes uitgegeven bij De Stiep *Educatief*. Verder worden er bijvoorbeeld wenskaarten geschreven, boodschappenlijstjes gemaakt en wordt er geoefend in het schrijven van korte woorden van een of twee lettergrepen en korte teksten met enkelvoudige zinnen. AlFA-*nieuws* ging praten met dit schrijverscollectief.

Het is koud in Lier als ik naar het CBE Open School loop. Op normale dagen voel ik mij erg op mijn gemak in de stille straten van deze kleine stad aan de rivier de Nete. Maar vandaag kijk ik voortdurend over mijn schouder. Er zal toch niemand mij achtervolgen? Zonet draaide ik de laatste bladzijde om van *Misdaad aan de oever van de Nete*. De sfeer van het boek heeft me duidelijk te pakken. Opgelucht bel ik dan ook aan bij de grote poort van de Open School.

‘Hier ben ik veilig’, flitst het door mijn hoofd als ik aankom in de groep van begeleidster Nicole Van den Wyngaert. Ik maak kennis met haar cursisten en auteurs: Peter en Peter, Leon, Erik en Cindy. Die zijn alweer ijverig bezig aan een opvolger voor hun eerste boek *Emma* (maar daarover verklap ik nog niets, heb ik beloofd...).

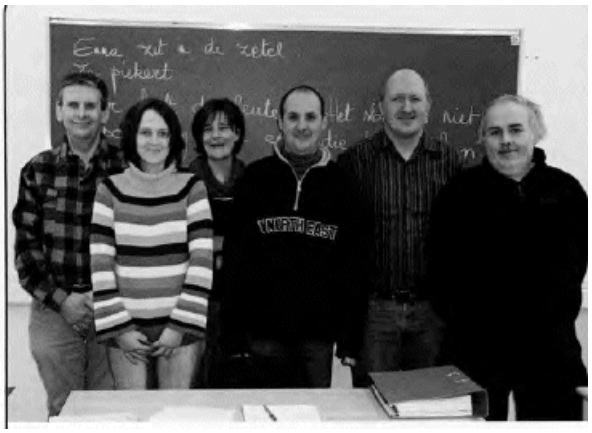
Waar waren ze ook alweer gebleven?... Nicole leest eerst een stukje voor uit het hoofdstuk dat ze vorige week samen schreven. Dan neemt Peter het over. Daarna leest Nicole weer, dan Leon, enzovoort. Alles zit nu opnieuw vers in het geheugen. Maar hoe moet het nu verder? Waar zat hun hoofdpersonage ook alweer? Wanneer moest hij terug opduiken in het verhaal? En wie moet er dan allemaal in de volgende scène zitten? De eerste zin komt aarzelend uit de mond van Peter. Nicole schrijft hem op het bord. ‘Iedereen akkoord?’ ‘Niet akkoord,’ protesteert Erik, ‘dat kan niet kloppen met de tijd.’ De discussie breekt los. ‘Zo gaat het hier elke week,’ zegt Nicole, ‘maar we komen er altijd wel uit.’ Ook vandaag lukt het. Na een uurtje staat het hele bord vol. Nog eens nalezen. Kan het nog beter? ‘Wie weet er een mooier woord voor “denken”,’ vraagt Nicole. Na wat over en weer wordt het: ‘Emma zit op de bank. Ze piekert.’

De concentratie is even op. Tijd voor koffie. Samen met de cursisten/auteurs zit ik rond de tafel. Mijn bandrecorder gaat aan. Ik ben niet de eerste journalist die in het centrum op bezoek komt.

De persbelangstelling na de publicatie van hun boeken was behoorlijk. ‘Maar het blijft toch nog altijd spannend, zo'n interview’, zegt Nicole.

Hoe kwamen jullie op het idee om een boek te schrijven?

Peter: ‘Het begon eigenlijk met een grap. We hadden al veel boekjes van De Stiep gelezen. En toen vroegen we ons af: “Wat gaan we dit jaar doen in de groep?” Voor de grap zei iemand: “Laat ons zelf eens een boek schrijven.” Het



De schrijfgroep uit Lier, met Peter Truyts, Erik Verstrepen, Peter Dierckx, Cindy Everaerts en Leon Van Hout (afwezig zijn: Paula Maris en Niki Van Rompaey) en hun docente Nicole Van de Wyngaert.

is niet bij een grap gebleven, zoals je kunt zien.’ En Peter laat het boek zien.

Hoe gingen jullie te werk? Hoe begonnen jullie eraan?

Leon: ‘Ons boek *Misdaad aan de oever van de Nete* is eigenlijk ontstaan in een café’ (*iedereen lacht*).

Nicole (*protesteert*): ‘Maar eerst zijn we op bezoek geweest in het museum, want we hadden al besloten om daar een misdaad te laten gebeuren. Met dat idee in ons achterhoofd liepen we rond in het museum.’

Peter: ‘We keken naar wat er allemaal was, naar wie er werkte, waar de deuren en de ramen waren, of er camera's hingen, enzovoort. En daarna zijn we naar een café gegaan. Tussen pot en pint dachten we na over de personages. Wat kan er worden gestolen? Hoe ontsnapt de dief?... Toen we uit het café kwamen was het verhaal al voor een groot deel klaar. Maar we schreven toen nog niets op.’

Vonden jullie het moeilijk om een verhaal te verzinnen?

Cindy: ‘Het was niet zo moeilijk. Maar we werkten ook goed samen. En het is onze kracht dat we met veel zijn. We hebben een goeie groep. Iemand begint dan en de anderen springen daarop in. We gebruikten ook dingen uit ons eigen leven. De hond in het boek heet bijvoorbeeld Storm, net zoals mijn hond. Van iedereen van onze groep zit er zo wel iets in.’

Jullie wilden het liefst een echt misdaadverhaal schrijven?

Cindy: ‘We wilden eens iets anders doen dan liefde en romantiek. Ons eerste boek *Emma of drie dagen. Parijs* ging vooral daar over. Daarna wilden we eens iets spannends doen.’

Hoe kwam het idee in jullie hoofd dan echt op papier?

Nicole: ‘In september (2008) hebben we eerst het schema in ons hoofd op papier gezet. We maakten een tijdlijn: eerst gebeurt er dit, daarna dat, enzovoort. Toen begonnen we te schrijven en met Pasen was het af.’

Peter: ‘Schrijven doen we altijd op dezelfde manier. We schrijven elke week een hoofdstuk. De volgende week lezen we dat na. En dan schrijven we verder. Soms gebeurt het ook dat we in het vorige hoofdstuk nog iets veranderen. Bijvoorbeeld als er iets niet meer klopt.’

Lieten jullie de tekst ook nalezen door anderen?

Leon: ‘Ja, de schrijvers Erik Vlaminck en Bob Van Laerhoven kwamen ooit

eens spreken bij ons in het centrum. Daarna hebben we hen gevraagd of ze ons boek wilden nalezen. Maar daarna was het nog niet klaar. Wij dachten misschien dat het af en goed was, maar dan ging het nog naar de uitgeverij. En die keken het ook nog eens allemaal na. Dan kwam de tekst naar ons terug, wel vier keer. Wij schrijven natuurlijk Vlaamse woorden. Maar in Nederland verstaan ze die woorden niet. In Vlaanderen zegt iedereen "zetel". Maar dat moest "bank" worden. We moesten ook een naam van een van onze personages veranderen. Eerst heette die "Veerle". Maar dat hebben we veranderd in "Joke". Ook op de inhoud kwam er commentaar. Dat was voor ons niet gemakkelijk. We begrepen de kritiek soms niet goed. Toen hebben we even de moed verloren.'

Cindy: 'Maar bij "Lierse Vlaaikens" hebben we het been stijf gehouden. Dat is een typische specialiteit van Lier. Het zijn kleine, ronde gebakjes. Daar kun je toch geen "vlaaien" van maken zoals de uitgeverij voorstelde? Dan kozen we nog liever voor "gebakjes".'

Nicole: 'Dat is wel vaker gebeurd. Soms lieten we de dingen ook gewoon staan zoals wij ze geschreven hadden. En dat werd gerespecteerd.'

Moesten jullie lang naar een uitgeverij zoeken?

'Voor ons eerste boek wel. We stuurden het naar verschillende uitgeverijen.

Maar we kregen niet eens een antwoord. Toen zijn we eens gaan kijken welke uitgeverij "eenvoudige" boeken uitgaf. En zo kwamen we bij De Stiep terecht.'

Wat is de rol van jullie begeleidster Nicole in heel jullie verhaal?

Leon: 'Als Nicole er niet geweest was, waren we er nooit aan begonnen. Nicole helpt ons heel goed. Wij helpen wel mee...'

Nicole: '...maar jullie hebben wel het boek geschreven! Ik doe mee, maar in het verhaal had ik weinig inbreng. Toen in het café heb ik niet zoveel gezegd. Daar maakten jullie het verhaal toch?...'

Cindy: 'Ja, als we niet naar het café waren gegaan, hadden we nooit een boek gehad...' (*iedereen lacht*).

Jullie boek *Emma* en ook *Misdaad* heeft een redelijk open einde. Is dat een bewuste keuze?

Erik: 'Ja, dat wilden we echt zo. Er moet nog een vervolg kunnen komen. We hebben nog verhalen genoeg in ons hoofd. We kunnen nog jaren doorgaan als we willen. Ik heb nog een heel goed idee, maar dat verklap ik nog niet.'

Nicole (*zucht*): 'Ja, dat is voor mij wel een probleem, want ik kan dat niet. Jullie zeggen wel dat jullie het zonder mij niet kunnen. Maar dat is omgekeerd zeker ook

zo. Jullie zetten er echt wel vaart achter. Soms lijkt het alsof jullie met de zweep achter mij zitten' (*lacht*).

Kregen jullie veel reacties van lezers?

Cindy: 'Ja, heel veel, maar allemaal goede reacties.'

Nicole: 'Het wordt ook goed verkocht. Er moest zelfs een tweede druk komen. *Misdaad* verkocht nog beter dan *Emma*. Maar toen maakten we ook meer publiciteit. Ons boek was ook te koop in het museum. Maar daar is het al uitverkocht. En aan de bibliotheek gaan we onze boeken gratis geven.'

Wat zouden jullie andere groepen aanraden die ook een boek willen schrijven?

Leon: 'De groep is heel belangrijk. Het klikt of het klikt niet. En als het klikt, dan kan er veel. Soms gebeurt het dat we met een groepje van twee of drie tegen een idee van iemand ingaan. Maar we kunnen ook toegeven aan elkaar. En dat moet, anders gaat het niet.'

Nicole: 'Samen een boek schrijven zorgt er ook voor dat het klikt. Want je werkt samen aan een project. Je maakt plezier. In de pauzes kunnen we zelfs niet stoppen met verzinnen. Uiteindelijk krijg je dan een super resultaat. Dat is natuurlijk heel goed voor het groepsgevoel.'

Zou je je kunnen voorstellen dat je niet meer schrijft?

Peter: 'Dat zou niet gemakkelijk zijn. Ik heb al twee boeken klaar in mijn hoofd. Die moeten er toch ooit eens uitkomen?'

Verhaal in de klas

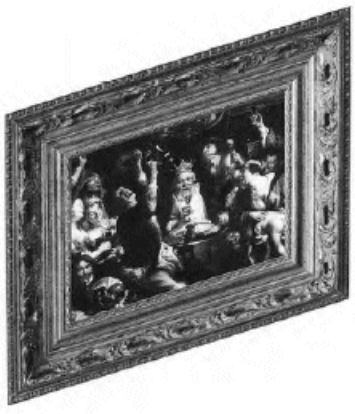
Inleiding

Gewoonlijk is het *Verhaal in de klas* een kort verhaal uit een andere cultuur waarin de lezer iets uit zijn eigen wereld kan herkennen. Ditmaal vroeg ALFA-*nieuws* de schrijfgroep uit Lier de tekst voor *Verhaal in de klas* te leveren. Na veel discussie werd besloten daarvoor het hoofdstuk 'De griezel' van hun laatste boek *Misdaad aan de oever van de Nete* te nemen. Uitgeverij De Stiep *Educatief* ging onmiddellijk akkoord en zo kunt u op de volgende pagina's lezen hoe Greet, die in een museum werkt, een enge bezoeker ontvangt.

Verhaal in de klas

De griezel

Een nieuwe bezoeker komt binnen.
Hij is meer dan 1 meter 80 en graatmager.
Zijn ingevallen, gele kaken zijn ongeschoren.
Een oude muts staat op zijn lange, vette haren.
Greet gaat snel achter de balie zitten.
Vals kijkt de man haar aan.
Ze neemt de euro aan en geeft hem zijn kaartje.
Een flauw geurtje komt op haar af.
De man draait zich om, loopt de trap op
en gaat zaal 1 binnen.
Een vuile jas over zijn magere schouders.
Zijn schoenen laten een modderspoor achter.
Wat een griezel, denkt Greet.
Greet kijkt op het scherm.
De griezel haast zich naar zaal 3.
Hij houdt stil voor *Drie koningen in de sneeuw*.
Hij kijkt lang naar het schilderij.
Dan gaat hij naar het raam, hij kijkt naar buiten.
Hij zwaait.
Wat is die van plan, denkt Greet.
De man draait zich om,
hij beent terug door zaal 3 ... zaal 2 ... zaal 1 ...
loopt de trap af...
en dan staat hij weer voor haar.



De griezel mompelt wat tussen zijn tanden.
‘Wablief?’ vraagt Greet.
Maar de man is de deur al uit.
Raar figuur, denkt Greet.
Hij heeft zich zeker al weken niet gewassen.

In het park

's Middags wandelt Greet naar de Grote Markt.
Ze koopt een broodje en een cola.
Op een bankje in het park geniet ze van de zon.
Voor haar voeten strooit Greet wat kruimels voor de eenden. Die zijn tam.
Ze lopen brutaal heen en weer.
Greet denkt aan Karel.
Morgen ziet ze hem weer.
En vrijdag gaan ze misschien samen naar Brugge.
Dan gaan haar gedachten naar de griezel. Ze rilt.
Hij was er net op een moment dat zij alleen was in het museum.
Het is erg druk de laatste maanden.
Daardoor ziet Greet haar collega's te weinig.
Dat maakt haar een beetje eenzaam, en met zo'n griezel in de buurt, ook een beetje bang.
Vlug staat Greet op en loopt terug naar het museum.

illustratie: Conny van der Neut

Werk in uitvoering

Proeftuinen en succesfactoren
Een verslag van de Alfa-groepen op weg naar Inburgering
Jacqeline Veth/ ROC ID college gouda

Na het vooronderzoek ‘Op zoek naar succesfactoren inburgering’ is het ministerie van VROM begonnen met het proeftuinenproject. Daarin wordt van 16 succesfactoren onderzocht hoe die een voorspoedig verloop van een inburgeringstraject kunnen bevorderen. Landelijk zijn er 93 lesgroepen op uiteenlopend niveau (niet geschoold, laag, midden- en hoogopgeleid) die meedoen aan deze proeftuinen, waaronder zo'n 30 lesgroepen met analfabete NT2-leerders. Het ROC ID College Gouda doet mee met twee lesgroepen *AlfaNT2 naar Inburgering*: studenten hebben het AlfaNT2-traject doorlopen en krijgen een speciaal op hun leerprofiel toegesneden inburgeringstraject.

Vooraf

In 2008 werden tijdens de conferentie ‘Succesvol Inburgeren’ de potentiële succesfactoren van tweede taalverwerving van inburgeraars (volgens literatuuronderzoek van het Cito) in een veldraadpleging nader geformuleerd. Dat gebeurde in groepen die zich richtten op verschillende groepen inburgeraars, zoals hoogopgeleiden en analfabeten. Uiteindelijk kwam het ministerie van VROM met 16 succesfactoren naar buiten, waarmee in de proeftuinen gewerkt kon gaan worden.

Proeftuinen

In de zomer van 2009 werd via een rondschrijven aan gemeenten kenbaar gemaakt dat het ministerie wilde starten met het observeren van geformuleerde succesfactoren in de lespraktijk in zogenoemde proeftuinen. Gemeenten konden zich samen met onderwijsaanbieders inschrijven om met lesgroepen hieraan mee te doen. Eind augustus vond een eerste contact plaats tussen VROM, gemeenten en onderwijsaanbieders, die zich hadden aangemeld voor dit onderzoek. Voor half september moesten er projectplannen geschreven worden waarin de succesfactoren waar men zich speciaal op wilde gaan richten, uitgebreid aan de orde moesten komen. De aanpak en de manier waarop de uitgekozen succesfactoren vorm zouden krijgen in het onderwijs aan specifieke groepen (analfabeten, laag-, midden- of hoogopgeleiden) moesten in de plannen worden uitgelegd.

Succesfactoren	**aantal keren genoemd in de proeftuinplannen**
1. docentcompetenties	15x

2. maatwerk	15x
3. goede intake	16x
4. doelgerichte en gestructureerde aanpak	21x
5. intensiteit/trajectduur	16x
6. binding aan de context	24x
7. taalcontact	26x
8. reflectie	23x
9. portfoliomethodiek	21x
10. zelfverantwoordelijkheid/docentonafhankelijkheid	25x
11. aandacht voor vorm	15x
12. materiaal en faciliteiten	15x
13. integratie van (interactieve) multimedia in het onderwijs	23x
14. eigen taal	6x
15. uitvalpreventie en cursistbegeleiding	20x
16. motivatie	24x

Succesfactoren in de proeftuinen

Eind oktober werd bekend welke plannen voor proeftuinen gehonoreerd zouden worden. Verdeeld over 28 combinaties van gemeenten en taalaan bieders zijn 93 proeftuinklassen gevormd. Daarbinnen doen 30 AlfaNT2-klassen mee (waaronder twee uit Gouda, zie hierna). De succesfactoren worden in verschillende combinaties in de diverse

klassen onder de loep genomen. In het kader is te zien dat sommige succesfactoren heel vaak genoemd worden in de plannen (bijvoorbeeld taalcontact), en andere wat minder (bijvoorbeeld gebruik eigen taal).

VROM ging vervolgens op zoek naar uitvoerders om het onderzoek te monitoren.

Monitoring van de proeftuinen

Eind 2009 werd de monitoring van het onderzoek gegund aan een consortium dat bestond uit IVA beleidsonderzoek en advies (Universiteit van Tilburg), het ITTA (Amsterdam), de afdeling NT2 van de VU (Amsterdam) en Radboud into Languages van de Radboud Universiteit Nijmegen.

De monitor loopt van december 2009 tot januari 2011. Er zal worden gekeken naar:

- de meest efficiënte en effectieve manier van inburgeren; en
- welk effect het toepassen van de succesfactoren heeft op de kwaliteit van het inburgeringsonderwijs en op de benodigde leertijd.

Er zullen eveneens allerlei activiteiten worden georganiseerd zoals intervisiebijeenkomsten, studiedagen, docenttrainingen en workshops. Alle proeftuinklassen zullen drie keer bezocht worden voor lesobservaties, de taalvaardigheden van de cursisten worden driemaal getoetst en er worden gesprekken gevoerd met de docenten en coördinatoren over de werking van de succesfactoren. De succesfactoren worden in verschillende combinaties in diverse klassen onder de loep genomen. Het onderzoek wordt in drie fasen uitgevoerd:

1. beginsituatie in kaart brengen: TIWI-gegevens, eerste toetsing met TOA of Alfa 1. Voortgangstoetsen lezen en schrijven. Klassenobservaties, gesprekken docenten/coördinator;
2. tweede toetsing. Klassenobservaties, gesprekken studenten/docenten/coördinator;
3. derde toetsing. Afsluitende gesprekken.

De eerste fase is op verschillende plaatsen inmiddels afgerond, de tweede loopt (zie verderop).

AlfaNT2 en succesvol inburgeren

De AlfaNT2-doelgroep omvat allochtonen die moeten inburgeren maar in eigen land niet of nauwelijks naar school geweest zijn (leerprofiel 1a) en een aantal laagopgeleide andersalfabeten (leerprofiel 1b). Het traject dat men gaat volgen wordt vaak aangeduid met voortraject; eerst dit traject volgen en dan inburgeren, eerst leren lezen en schrijven, maar ook spreken!

Met het leerlastonderzoek van Jeanne Kurvers en Willemijn Stockmann (zie ook ALFA-*nieuws* 2009, nr. 3 en 4) is aangetoond dat er binnen deze groep grote

verschillen bestaan in snelheid van het leren lezen en schrijven in het Nederlands, maar ook in de daarvoor aangeboden methoden of intensiteit van de lessen, enz. Hoe een en ander met elkaar verband houdt, zal juist in de proeftuinen verder onderzocht moeten worden.

Leerlastonderzoek naar Nederlands leren spreken en luisteren door AlfaNT2-cursisten is niet voorhanden. Mijn ervaring is dat ook dit voor de meeste analfabete NT2-leerders veel lastiger is dan voor de hoger opgeleide NT2-leerder. De laatste kan bovendien voor het uitbreiden van de woordenschat gebruikmaken van het schrift en kan vaak omgaan met het abstractieniveau van bijvoorbeeld grammaticale kennis. Een analfabete leerder mist zogezegd 'kapstokjes in het hoofd' waaraan nieuwe taalkennis opgehangen kan worden.

Daarnaast is inburgeren volgens mij meer dan leren lezen, schrijven, spreken en luisteren. Het heeft alles te maken met een weg vinden in de Nederlandse maatschappij: weten hoe het werkt in Nederland, maar ook actief meedoen in de samenleving... Succesvol inburgeren voor de analfabete doelgroep moet dan ook samengaan met wegen zoeken om deze inburgeraars handvatten te geven om ook bij een laag taalniveau te kunnen participeren en er echt bij te horen!

Een onderzoek naar succesfactoren die niet alleen van invloed zijn op het taalleerproces, maar ook op het actief functioneren in de Nederlandse samenleving, lijkt hier dus zeer zeker op zijn plaats.

Twee lesgroepen in Gouda

In Gouda is in september 2009 begonnen met dat speciale inburgeringstraject voor mensen die het AlfaNT2-traject afgerond hebben. Dit traject is opgezet omdat de ervaring uitwijst dat een inburgeringstraject voor laagopgeleiden (via A1 naar A2 in 12 maanden, leerprofiel 1C) niet past bij de leerstijl en het leervermogen van ex-analfabeten. Uitgangspunt van dit speciale traject is studenten klaarstomen voor het Inburgeringsexamen Oudkamer als hoogst haalbare niveau of voor de TGN (zie ALFA-*nieuws*, 2009, nr. 3). Studenten die voor schriftelijke vaardigheden niveau A2 zouden kunnen halen, horen in deze groep niet thuis: zij passen in een sneller inburgeringstraject voor laagopgeleiden (leerprofiel 1c). De docenten die de groepen begeleiden, werken al jaren met duale AlfaNT2-groepen gericht op werk of ouderparticipatie en hebben veel ervaring met portfoliomethodiek en de inburgeringseisen (succesfactor 1). Binnen dit speciale traject *AlfaNT2 naar Inburgering* (maatwerk en goede intake zijn hierbij uitgangspunt, suc-

cesfactor 2 en 3) komen in 18 maanden tijd alle onderwerpen van het Inburgeringsexamen aan bod. Per vijf weken wordt een context(= cruciale praktijksituatie; succesfactor 6) uitgediept en worden bijbehorende portfoliobewijzen verzameld. Van tevoren zijn de portfoliobewijzen geselecteerd zodat iedereen stap voor stap werkt aan dezelfde bewijzen (succesfactor 9). Zo wordt er zeer doelgericht en gestructureerd (succesfactor 4) gewerkt, volgens ons een must voor de alfaNT2-leerder. Ook de intensiteit (12 lesuren per week) en de lange trajectduur (succesfactor 5) zouden moeten bijdragen aan het succes van de inburgeraar. Studenten worden gestimuleerd en gesteund bij het naar buiten gaan om portfoliobewijzen te verzamelen en bij het zoeken naar stages of vrijwilligerswerk (of werk), om zo het taalcontact (succesfactor 7) met Nederlanders te vergroten.

De docent neemt de studenten gaandeweg steeds minder bij de hand en vergroot geleidelijk de zelfverantwoordelijkheid en docentonafhankelijkheid (succesfactor 10). Aandacht voor de vorm (succesfactor 11), materiaal en faciliteiten (succesfactor 12) en gebruik van multimedia (succesfactor 13) zijn vanzelfsprekend op onze school. Gebruik van de eigen taal (succesfactor 14) is niet zo nodig omdat men zeker niveau A2 bijna beheerst. Voor succesfactor 15 en 16 (cursistbegeleiding en motivatie) geldt dezelfde persoonlijke benadering als voor alle alfaNT2-studenten.

Binnen deze proeftuinen willen wij in het bijzonder kijken naar de succesfactoren 4 t/m 7, omdat deze beslist anders zijn ingevuld dan in inburgeringstrajecten op een hoger niveau.

Uitvoering en knelpunten van het monitoronderzoek

De eerste fase van het monitoronderzoek is bijna afgelopen, ook in Gouda.

De gegevens van de TIWI of anderszins vergaarde startgegevens zijn bijeengebracht. Voor Gouda geldt dat de startniveaus bekend zijn vanuit de toetsing aan het einde van het AlfaNT2-traject in juni 2009. Er zijn toen spreekassessments van de ICE NT2 Profieltoets alfabetisering afgenomen en de Voortgangstoets Alfa lezen en schrijven. De eerste lesobservaties en gesprekken met docenten/coördinator AlfaNT2 hebben plaatsgevonden en een toetsing met de voortgangstoets Alfa C lezen en schrijven is inmiddels uitgevoerd.

Hier wil ik enkele knelpunten bespreken aangaande de lesgroepen in de AlfaNT2-proeftuinen:

1 De start van veel groepen is in september/oktober 2009 geweest, terwijl het proeftuinenonderzoek op zich liet wachten en pas in februari 2010 echt van start ging. De eerste toetsen zijn niet aan het begin van een traject afgenomen maar pas na een aantal maanden les (dit geldt ook voor andere proeftuinen). Driemaal toetsen binnen een jaar tijd heeft voor analfabete leerders mijns inziens weinig zin; de geboekte vooruitgang is dan minimaal en wellicht niet meetbaar. Voor sommige proeftuinen is het aantal keren toetsen van AlfaNT2-leerders teruggebracht naar twee en heeft men gevraagd naar toetsgegevens uit de intakes.

2 De toetsing voor analfabete NT2- leerders is alleen op lezen en schrijven gericht. Ik vind dat jammer, want het leren spreken is evenzeer belangrijk. En dat is voor sommige stagneerders op het gebied van lezen en schrijven het enige

resultaat dat geboekt wordt. Daarbij komt dat voor de speciale trajecten *AlfaNT2 naar Inburgering* in Gouda het spreken eigenlijk het belangrijkste is in verband met het moeten behalen van de TGN! De onderzoeksgroep kijkt nu naar de mogelijkheid om ook spreekassessments van de ICE NT2-profieltoets alfabetisering mee te nemen in het onderzoek.

Er wordt door de medestudenten gelet op houding, uitspraak en goede zinnen.

Tot slot

Ik vind persoonlijk dat het toetsen te veel aandacht krijgt in de monitor, omdat het er bij inburgering om zou moeten gaan dat mensen sociaal redzamer worden en meer meedoen in de maatschappij. En als ik kijk naar de deelnemers in onze *AlfaNT2 naar Inburgering*-groepen, dan is de mate van op pad gaan en het kennismaken met allerlei facetten van de Nederlandse maatschappij, het opdoen van kennissen en vrienden maken, meedoen aan activiteiten en (vrijwilligers)werk zoeken, veel bepalender voor het succes van inburgering dan het taalniveau!

Meedoen aan dit proeftuinenonderzoek is van belang om ook zo te komen tot Alfa-rechtvaardigheid in de inburgering! Ik hoop van harte dat het onderzoek hiervoor ook handvatten voor de politiek gaat opleveren, zodat er voor AlfaNT2-leerders een rechtvaardiger en zinniger set van inburgeringseisen komt. Inburgeringseisen die zich veel meer richten op portfolio-opdrachten, dus wel erop uit gaan, wel kennis van de Nederlandse samenleving opdoen en wel de intentie tot participeren hebben, maar minder stringente eisen aan het behalen van bepaalde taalniveaus.

Literatuur

Kurvers, J. & W. Stockmann, ‘Leerlast onderzoek,’ *ALFA-nieuws*, 2009 nrs. 3 en 4.

Veth, J., ‘Succesfactoren in de inburgering,’ *ALFA-nieuws*, 2009, nr. 1.

Discussie in het vak

Op zoek naar Alfarechtvaardigheid

Willemijn Stockmann, Jacqueline Veth, Jeanne Kurvers en Ineke van de Craats

Op 19 maart 2010 organiseerde de werkgroep Alfabetisering van de Beroepsvereniging NT2 een studiemiddag over de problematiek van de Alfa-cursist in de inburgering. Alfa-cursisten komen vaker niet dan wel toe aan een inburgeringstraject en hun inspanningen worden vaker niet dan wel beloond met het behalen van een examenonderdeel, terwijl het wezenlijke van de inburgering - de participatie of gewoon het meedoen - wel tot hun mogelijkheden behoort. De vraag die centraal stond tijdens deze discussiemiddag was dan ook: hoe kan er een inburgeringstraject opgezet worden dat haalbaar is voor een grotere groep Alfa-cursisten? In het navolgende een verslag van de discussie.

Er waren twee inleidingen over onlangs verschenen rapporten over de leerlast van Alfa-cursisten (zie ALFA-*nieuws* 2009, nummers 3 en 4) waarvan de uitkomsten bevestigden hoe langdurig en moeizaam het alfabetiseringstraject voor de meesten is, maar ook dat het bereikbaar is voor een selecte groep van vlotte leerders. Het probleem is dat dit voortraject - voorafgaand aan de echte inburgering - te lang en te zwaar is en indien het gehaald wordt (dus het hoogste Alfa-niveau, Alfa C), vaak nog niet voldoende is om gelijke tred te houden met de al sinds lange tijd geletterde cursisten van een inburgeringstraject. Er zijn dus behalve *hangers* in het voortraject, ook veel *hobbels* in het inburgeringstraject zelf. De werkgroep had rond deze hangers en hobbels vier stellingen geformuleerd om de discussie op gang te brengen. De vier stellingen luidden als volgt:

Hangers	**Hobbels**
1. Een praktijkexamen gebaseerd op een portfolio en gericht op mondelinge vaardigheden is voor een Alfa-cursist beter dan een examen Toets Gesproken Nederlands.	3. Cursisten met een afgerond Alfa C-traject hebben, evenals laagopgeleiden, extra begeleiding nodig met betrekking tot studie- en leervaardigheden.
2. Een alternatief inburgeringstraject is voor Alfa-cursisten zinvoller dan een voortraject dat moet leiden naar het reguliere inburgeringstraject.	4. Het lees- en schrijftempo van een deelnemer die het Alfa C-traject heeft afgerond is te laag voor het volgen van het inburgeringstraject en daardoor stagneert het inburgeringstraject.

In twee discussieronden werd de problematiek rond de hangers en de hobbels besproken zodat in totaal twee verschillende discussiegroepen zich over dezelfde stelling bogen.

Hangers

Stelling 1

Met de eerste stelling dat een praktijkexamen gebaseerd op een portfolio voor een Alfa-cursist zinvoller is dan een examen bestaande uit de Toets Gesproken Nederlands, was men het nagenoeg unaniem eens. Er werden twee typen argumenten in vele variaties naar voren gebracht. Allereerst waren dat de negatieve kwalificaties van en ervaringen met de Toets Gesproken Nederlands. Die toets meet volgens velen niet wat zinvol is in een programma dat als doel heeft integratie

te bevorderen. Want wanneer moeten mensen nu zinnen kunnen nazeggen, waarom zou het kunnen noemen van een hoogfrequente tegenstelling een goede indicatie zijn van mondelinge taalvaardigheid? Die toets, zo zei iemand, geeft eerder een indruk van de verstaanbaarheid van uitspraak en van ijverig uit het hoofd leren en leidt ertoe dat er vooral aan examentraining wordt gedaan in de lessen (in plaats van aan het oefenen in relevante gebruikssituaties). Verschillende docenten hadden het gevoel dat cursisten die hoog scoorden op deze toets niet per se ook goed waren in het gebruiken van gesproken Nederlands in alledaagse situaties en omgekeerd. Kortom, men vond de toets geen afspiegeling van de eindtermen.

Het andere type argumenten had te maken met de grote voordelen van het verzamelen van bewijzen in een portfolio, omdat die afgestemd kunnen worden op wat inburgeraars willen leren en moeten kunnen in hun eigen situatie; omdat het daarbij over relevant taalgebruik gaat; en omdat het bevordert dat cursisten daadwerkelijk de boer opgaan en oefenen met het gebruik van het Nederlands buiten de klas. Een portfolio kan juist, vond men, de activiteiten gericht op participatie vergroten. Om de bewijzenjacht tegen te gaan is het goed om een bewijs of een paar bewijzen steeds door de docent te laten bespreken en ondertekenen, als een document waarover gesproken kan worden, begrepen is en ook werkelijk en zinvol is uitgevoerd. Dan vindt er geen *big boom* plaats aan het einde van het portfolio, maar is het een sturend instrument tijdens de cursus. In het portfolio kunnen uiteraard ook schrijfbewijzen worden opgenomen om aan te tonen dat het geleerde toegepast kan worden.

Op basis van beide typen argumentaties ontstond een levendig debat dat eindigde in de conclusie dat men het eens is met de stelling, mits die stelling niet suggereert dat er alleen maar aan mondelinge vaardigheden gewerkt hoeft te worden (schriftelijke zijn ook belangrijk) en mits goed rekening gehouden wordt met de diversiteit in de Alfagroepen en de lat zo hoog mogelijk gelegd wordt voor de cursisten die veel in hun mars hebben.

Stelling 2

Over de tweede stelling, dat een alternatief inburgeringstraject zinvoller is dan een voortraject dat moet leiden naar het reguliere inburgeringstraject, was men het ook gauw eens. Maar met bijna dezelfde mitsen en maren als hierboven, namelijk onder de nadrukkelijke vermelding dat Alfa-cursisten in eerste instantie gestimuleerd moeten worden wel te leren lezen en schrijven omdat dat hen de gelegenheid geeft zich zelfstandiger in de maatschappij te bewegen.

Het volgende punt van discussie was hoe zo'n alternatief inburgeringstraject er dan zou moeten uitzien. Uit de discussie kwam naar voren dat het aan te bevelen is Alfa-cursisten bij elkaar te plaatsen om maatwerk te kunnen bieden. Er kan dan aandacht zijn voor de manier van leren die bij deze cursisten past. Daarbij moet gedacht worden aan studievaardigheden en leervaardigheden die van een ander karakter zijn dan bij midden- en hoogopgeleiden, maar ook aanpassingen in het tempo van lezen en schrijven. Ook de tijdsduur en intensiteit kunnen dan beter op de doelgroep afgestemd worden.

Er werden door de aanwezigen drie stromen AlfaNT2- leerders onderscheiden:

- Langzame leerders, die gestimuleerd kunnen worden tot meedoen (participeren) in de samenleving.
- Middelsnelle leerders, die een aangepast examen zouden kunnen halen gebaseerd op een aan de doelgroep aangepast portfolio en de Toets Gesproken Nederlands (TGN).
- Snelle leerders, die zich in een aangepast traject zouden kunnen voorbereiden op het Inburgeringsexamen Oudkomers, dat wil zeggen: A2 voor luisteren en spreken en A1 voor lezen en schrijven.

Uit de discussies in beide discussiegroepen kwam duidelijk naar voren dat een grote(re) flexibiliteit een kenmerk van een succesvol alternatief inburgeringsprogramma moet zijn. Op grond van bovengenoemde profielen zou het noodzakelijk zijn in ieder geval drie trajecten aan te bieden met verschillende, aangepaste eindtermen die vastgelegd en geëxamineerd worden. Het is beter te streven naar slagen voor een aangepast inburgeringsexamen met lagere eisen dan naar ontheffing via het Haalbaarheidsonderzoek, omdat dat als een negatieve beoordeling wordt gezien.

Hobbels

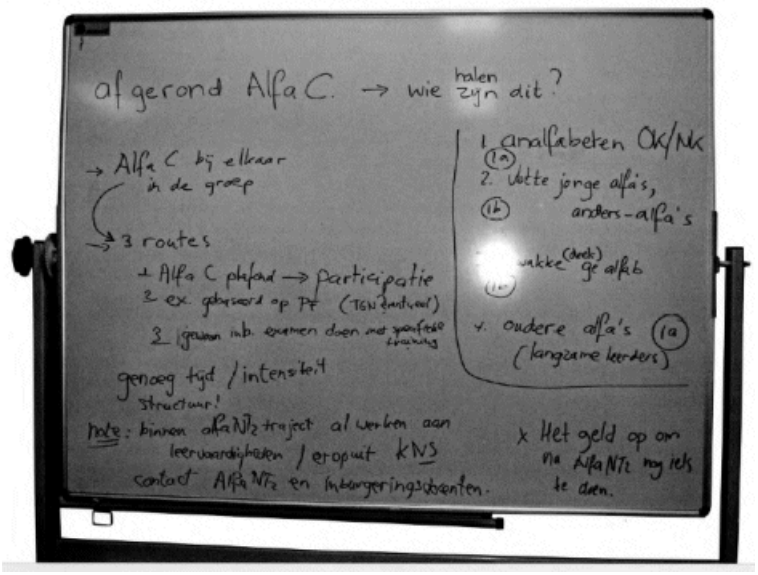
Stelling 3

Ook bij de derde stelling dat cursisten met een afgerond Alfa C-traject, evenals laagopgeleiden, extra begeleiding

nodig hebben met betrekking tot studie- en leervaardigheden, ontstond een levendig debat. Om te beginnen werd naar voren gebracht dat begeleiding in het Alfa-traject hoort, en niet erna: als cursisten Alfa C hebben afgerond, zouden ze wat dit betreft niet meer moeten verschillen van cursisten die in een regulier NT2-traject instromen. Er waren ook deelnemers aan de discussie die de ervaring hadden dat cursisten die vanuit een Alfa-traject kwamen, juist meer geleerd hadden aan studievaardigheden dan sommige andere cursisten. Op de tweede plaats werd er op gewezen dat de stelling genuanceerd zou moeten worden: niet alle Alfa-cursisten hebben extra begeleiding nodig en begeleiding zou gedifferentieerd moeten worden aangepakt. De discussie leidde vervolgens tot een wat fundamenteler debat over a) de vraag of het gat tussen Alfa C en vervolgtrajecten inderdaad wel vooral te maken heeft met gebrek aan studievaardigheid of misschien toch vooral ook met fluency (bijvoorbeeld instructies niet begrijpen omdat je nog niet vlot genoeg kunt lezen), en b) enige zelfreflectie op wat wij als docenten precies vragen aan studie- en leervaardigheden. Wat is wel belangrijk, en wat minder? Wat moet precies op de manier die wij hanteren, en waar kunnen cursisten ook verschillen in de manieren waarop ze taken aanpakken?

Stelling 4

De vierde stelling dat het lees- en schrijftempo van een deelnemer die het Alfa C-traject heeft afgerond, te laag is voor het volgen van het inburgeringstraject en dat daardoor het inburgeringstraject stagneert, bracht voor iedereen onder woorden dat er aansluitingsproblemen zijn tussen Alfa C en het inburgeringstraject. Toch is het eindniveau van Alfa C gelijk aan dat van A1, maar de doorsneecursist van het inburgeringstraject heeft wel meer scholing gehad


afgerond Alfa C. → wie halen zijn dit?
→ Alfa C bij elkaar in de groep
→ 3 routes
1 Alfa C pluspad → participatie
2 ex. gehaald op PF (TGV-traject)
3 ...
genoeg tijd / intensief
structuur!
Note: binnen alfa NT2 traject al werken aan leervaardigheden / eropuit KNS
contact Alfa NT2 en inburgeringsscholen.
1. analfabeten OK/NK
2. jonge jonge alfa's, anders-alfa's
v. oudere alfa's
(langzame leerders)
x Het geld op om na Alfa NT2 nog iets te doen.

Borden vol discussiestof.

dan een Alfa-cursist. Hoewel de getoetste niveaus gelijk zijn (A1), zijn de onderliggende vaardigheden niet gelijk. Een Alfa C-cursist heeft veel minder leerervaring en lees- en schrijfervaring dan een A1-cursist. En de vaardigheden van die laatste bepalen hoe er in het inburgeringstraject omgegaan wordt met de leerstof. Uit de discussie kwamen verschillende manieren naar voren om dit probleem aan te pakken. We noemen er enkele.

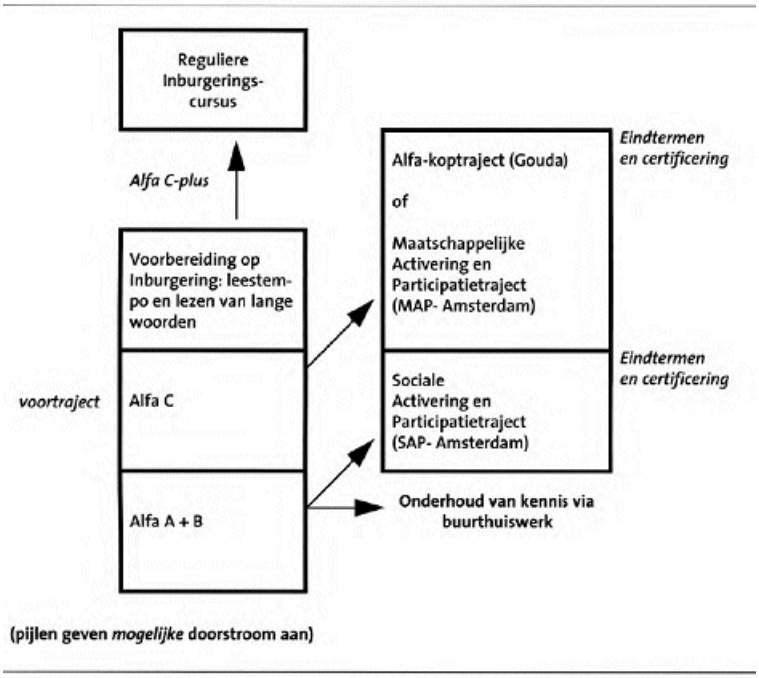
- Omdat de Alfa C-toets het leestempo niet voldoende scherp toetst, zou het Alfa C-niveau aangepast moeten worden aan de eisen van de inburgering door bijvoorbeeld een niveau Alfa C-plus of Alfa C-IB te creëren.
- Aan het eind van het Alfa C-traject een speciale voorbereiding of gerichte training geven waar het accent ligt op tempo (denk aan de RALFI-methode met herhaald lezen voor lezers die te veel spellend lezen). Goed en snel(ler) technisch lezen geeft immers meer ruimte voor het begrijpend lezen.
- Gericht oefenen op langere woorden die in de inburgeringscursus relevant zijn, zoals gemeentehuis, inburgeringsexamen, voorlichtingsambtenaar, geboorteaangifte, politiebureau, enz., en op instructies die bij de lesstof horen.
- Een parallel inburgeringstraject voor Alfa C-leerders maken waarin een meer doorgaande leerlijn aangehouden kan worden.
- In de reguliere inburgeringscursus expliciet rekening houden met Alfa C-leerders door nog zoveel mogelijk een fase van technisch lezen (wisselrijtjes, tempo lezen, herhaald lezen, duolezen) in te lassen of andere vormen van ondersteuning te geven. De teksten uit de basismethode of andere korte relevante teksten kunnen daarvoor gebruikt worden.
- Docenten zowel in ANT2- als NT2-cursussen in zetten zodat er binnen het NT2-veld meer kennis en ervaring van de alfabetisering komt en de inburgeringsdocent beter de specifieke problematiek kan herkennen en erop inspelen.
- De groep die het Alfa C-traject heeft afgerond, kan volgens de meesten in de groepen zeker wel het inburgeringsexamen halen. Het inburgeringstraject zal dan echter een doorlopende leerlijn moeten zijn. Het is dan ook zinvoller zo'n traject bij één uitvoerder te leggen, vond men. Zo kan er tijdens het alfabetiseringsproces aandacht worden besteed aan inburgering en tijdens het inburgeringstraject nog aandacht zijn voor lezen en schrijven.
- Voor ex-analfabete nieuwkomers is het niveau A2 voor de schriftelijke vaardigheden in veel gevallen wel een te grote stap. Zij zouden gebaat zijn bij een examen op A1-niveau.
- Bij de bestaande cursussen zou een Alfa C-leerlijn ontworpen moeten worden. *Thuis in Nederland* bijvoorbeeld heeft veel teksten die moeilijker zijn dan strikt noodzakelijk voor het niveau van inburgering (op B1-niveau). Of door meer het leesniveau van *Klaar voor de start!* aan te houden in *Thuis in Nederland* en pas later te verhogen naar A2-niveau.

Naar een samenhangend alternatief inburgeringsaanbod

Het idee van een flexibeler en samenhangend aanbod voor analfabeten dat ook rekening houdt met hobbels die zich tijdens het traject kunnen voordoen, ontstond in een van de discussiegroepen doordat eenieder zijn ervaringen naar voren bracht en die in een groter geheel geplaatst konden worden. Hieronder wordt een schets gegeven van hoe men zich die trajecten voorstelde. Het voordeel van zo'n opzet zou zijn dat er op verschillende momenten 'overgestapt' kan worden, zowel naar een langzamere als naar een snellere route, wat meer garantie geeft op halen van het doel van participatie in welke vorm dan ook. Op enkele plaatsen in Nederland (ID College Gouda, Sipi, Amsterdam) wordt met dergelijke trajecten geëxperimenteerd.

Schets van drie mogelijke trajecten voor Alfa-cursisten die men voor zich zag (zie het kader):

1. van Alfa A, B en C via extra voorbereiding naar reguliere inburgering of zonder extra voorbereiding naar inburgering met een aangepaste (doorlopende) lijn voor gewezen Alfa-cursisten. Er is geen goed toetsingsinstrument voor de overgang van Alfa C naar inburgering;
2. van Alfa C naar Maatschappelijke participatie (langzamer, concreter, dichter bij de cursist). Op grond van observaties van docenten en toetsresultaten (bijv. Voortgangstoets Alfa, TINA en/of TIWi) kunnen cursisten naar dit traject verwezen worden;
3. van Alfa A+B naar Sociale participatie (praktisch aan de slag in buurthuis, school en het onderhouden van basaal lezen en schrijven). Ook hier vindt de selectie plaats op grond van docentenobservaties en toetsgegevens.



Alternatieve inburgeringstrajecten Alfa-cursisten.

Indien geen van deze trajecten past is aansluiten bij buurthuiswerk om de opgedane kennis vast te houden de beste oplossing. Voor de alternatieve trajecten moeten ook eindtermen vastgesteld worden waarop de certificering moet berusten. Het toetsen van de eindtermen zou bij voorkeur moeten gebeuren aan de hand van een portfolio met assessments in een relevante context of spreekassessments voor Alfacuristen. Aan deze certificering zou dan dezelfde erkenning gegeven kunnen worden als aan het reguliere inburgeringsexamen. Eventueel kan iemand die het MAP-traject gevolgd heeft, verder met het reguliere inburgeringstraject. Maar aan het koptraject en het MAP- en SAP-certicifaat zouden dezelfde rechten ontleend moeten kunnen worden.

Tot slot

Na deze middag overheerste het gevoel dat men gezamelijk een belangrijke stap kan doen in de richting van een grote re Alfa-rechtvaardigheid wanneer een flexibeler en alternatief inburgeringstraject vormgegeven kan worden, waarvan de eindtermen toegesneden zijn op de verschillende typen Alfa-cursisten. Een alternatief inburgeringsexamen halen geeft uiteindelijk meer voldoening en is minder negatief dan ontheffing krijgen via het Haalbaarheidsonderzoek, dat overigens wel als laatste mogelijkheid gehandhaafd zou moeten blijven.

Uit het veld

Toolkit Intake NT2 Alfabetisering (TINA)
Haas ter Horst/ bureau ice, Culemborg

Voor de intake van inburgeraars wordt op veel plaatsen de Toolkit Intake Wet inburgering (TIWi) van Bureau ICE gebruikt. In de TIWi zit onder andere de toets Tempo Lezen, een onderdeel dat vaststelt of de inburgeraar voldoende gealfabetiseerd is.
In november 2009 bracht Bureau ICE de TINA op de markt, een instrument dat kan worden ingezet voor inburgeraars die eerst een alfabetiseringstraject gaan volgen. Haas ter Horst van Bureau ICE vertelt er meer over.

Intake voor inburgeraars

In 2007 is met de Wet inburgering het inburgeringsexamen ingevoerd. Bureau ICE bracht toen een nieuwe intaketoets op de markt, de Toolkit Intake Wet inburgering (TIWi).

Met de TIWi kan worden vastgesteld waar de inburgeraar staat op weg naar het inburgeringsexamen. De taalvaardigheden kunnen worden getoetst, maar ook Kennis van de Nederlandse Samenleving en leerbaarheid. Met behulp van een gespreksleidraad kan ook worden achterhaald welke inburgeringsroute het beste past bij de inburgeraar: het inburgeringsexamen met het profiel OGO, Werk of Maatschappelijke Participatie of Ondernemerschap. Of misschien een beroepsopleiding, of het Staatsexamen NT?

Maar de TIWi brengt ook in beeld of een inburgeraar al wel voldoende gealfabetiseerd is om een inburgeringstraject in te gaan. En vaker dan men verwachtte, was de conclusie dat iemand níet voldoende gealfabetiseerd was en beter eerst een alfabetiseringstraject kon gaan volgen. In de grote steden was dat voor 20 tot 25% van de inburgeraars het geval. Voor ons voldoende aanleiding om ons te buigen over een aanvulling op de TIWi, een vervolgtoets die de situatie van deze grote groep verder in kaart kon brengen.

Ontwikkeling van de Toolkit Intake NT2 Alfabetisering (TINA)

Bij de ontwikkeling van de TINAstonden drie uitgangspunten voorop:

1. aansluiting bij de TIWi

Omdat we juist van veel TIWi-klanten hoorden dat er behoefte was aan een vervolgtoets voor onvoldoende gealfabetiseerde inburgeraars, zijn we uitgegaan van wat de TIWi voor resultaten geeft. Met de TIWi wordt gespreksvaardigheid,

luistervaardigheid en leerbaarheid getoetst. De TINA sluit hierop aan door zich met name te richten op lezen en schrijven.

2. aansluiting bij het Raamwerk Alfabetisering

Het Raamwerk Alfabetisering had zijn plaats al gevonden op de roc's, en nu zijn ook steeds meer gemeenten zich bewust van de verschillende alfabetiseringsniveaus. Voor het inkopen van de juiste alfabetiseringstrajecten en voor het goed kunnen monitoren van de voortgang in die trajecten, wordt op steeds meer plaatsen het Raamwerk gehanteerd. Voor de TINA hebben wij dus toetsen gemaakt op de drie niveaus van het Raamwerk: Alfa A, B en C.

3. gebruikmaken van methodieken en ervaringen uit onze 'oude' intaketoets voor alfabetisering (Intaketoets Alfabetisering NT2, Bureau ICE 2000)

De Intaketoets Alfabetisering NT2 uit 2000 is tot stand gekomen mede dankzij de inzet van veel deskundigen uit het veld. De afgelopen jaren bleek deze intaketoets een veelgebruikt en gewaardeerd instrument te zijn. En nog steeds, op diverse plaatsen, wordt deze toets ingezet voor de intake. In de TINA komen dus onderdelen terug die bekend zijn van de Intaketoets Alfabetisering NT2, voor zover die aansloten bij het Raamwerk.

Opzet van de TINA

Tempo lezen

De TINA begint met het afnemen van de toets Tempo Lezen. Deze toets meet de mate van vloeiendheid in het (technisch) lezen. Dat wordt gedaan door de kandidaat eerst een set woorden voor te leggen en daarna een serie korte tekstjes. De kandidaat probeert in twee minuten zoveel mogelijk van die woorden en van die tekstjes te lezen. Deze toets is onderdeel van de TIWi, waarmee kan worden vastgesteld of iemand onvoldoende gealfabetiseerd is en eerst naar een alfabetiseringstraject moet. In de TINA zit ook een (nieuwe) versie van deze toets. In de TINA wordt het resultaat verder uitgesplitst. Met de uitslag kan worden bepaald hoe deze persoon moet worden doorgetoetst: op alfabetiseringsniveau Alfa A, B of C.

Afname van dit onderdeel duurt ongeveer 5 minuten.

Toetsboekjes A, B en C

Na de toets Tempo Lezen wordt een van de vervolgtoetsen voorgelegd: toetsboekje A, B of C. Deze vervolgtoetsen bevatten opdrachten voor auditieve vaardigheden en voor technisch en functioneel lezen en schrijven (zie kade 1 t/m 4). Boekje A bevat opdrachten die aansluiten bij niveau Alfa A van het Raamwerk Alfabetisering NT2. Met de afname kunt u bepalen of de kandidaat dit niveau beheerst of nog niet (zie kader 5). De boekjes Alfa B en Alfa C werken op dezelfde manier. U kunt de toetsboekjes Alfa B en Alfa C ook gedurende het traject inzetten, om te kijken wat het niveau van de kandidaat inmiddels is. Toetsboekje Alfa C kan ook worden gebruikt als afsluitende toets aan het eind van een alfabetiseringstraject. Afname van toetsboekje A duurt maximaal 60 minuten, B en C maximaal 75 minuten.

Het dossier

In het kandidaatdossier is ruimte om observaties en resultaten van alle toetsen te noteren. Het betreft hier natuurlijk de scores die op de toetsonderdelen van de TINA zijn behaald, maar er is ook ruimte om eventuele scores van de TIWi te noteren. Zo hebt u een compleet beeld van de beginsituatie van de kandidaat.

Informatie

De TINA wordt uitgebracht door Bureau ICE (meer informatie via www.bureau-ice.nl).
Er is een box met een handleiding, cd en opdrachtkaarten (€ 225,00). Er zijn toetsboekjes voor de drie niveaus apart: toetsboekje A, B en C (€

3,25/€ 3,65 per boekje). Daarnaast is er per kandidaat een observatie- en resultatendossier nodig (€ 4,95).

Auditieve vaardigheden
Kan de kandidaat losse klanken op de juiste manier aan elkaar 'plakken'? Kan hij woorden op de juiste manier uit elkaar trekken in klanken? Kan hij nazeggen wat hij hoort? Hoort hij uit hoeveel en welke woorden een zin is opgebouwd?

Functioneel schrijven
Kan de kandidaat zijn naam, een telefoonnummer of een boodschap noteren, een eenvoudig formulier invullen of een kort briefje schrijven?

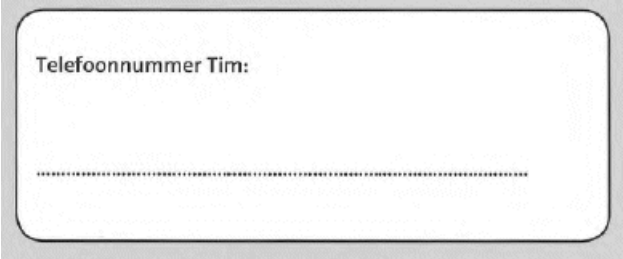
Technisch lezen
Kan de kandidaat letters lezen? En losse woorden? En zinnen? En cijfers?

Technisch schrijven
Kan de kandidaat letters en woorden overschrijven? Kan de kandidaat gedicteerde woorden en zinnen opschrijven?

Functioneel lezen
Kan de kandidaat informatie vinden in een korte tekst, bijvoorbeeld op een ansichtkaart, een agenda of een werkrooster?

Kader 1: overzicht van de getoetste vaardigheden.

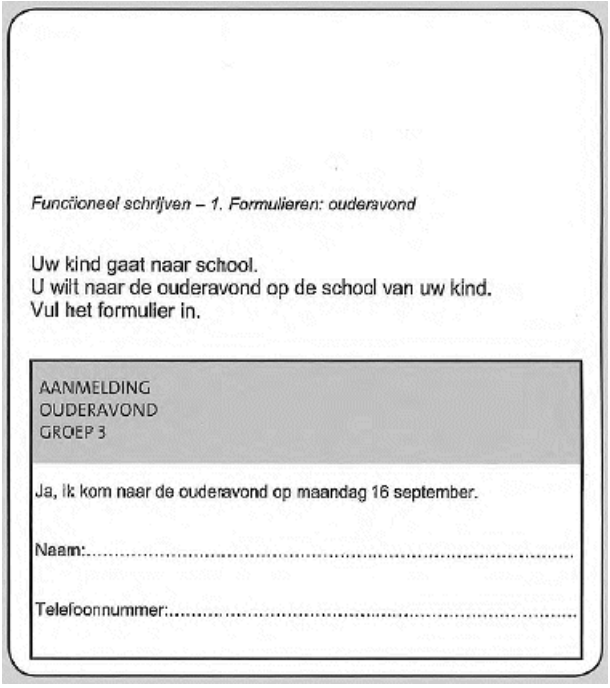
U praat met uw vriend Tim.
Tim heeft een nieuw telefoonnummer.
Luister naar uw docent/de cd.
Schrijf het telefoonnummer op.



Kader 2: voorbeeld van functioneel schrijven (uit toetsboekje A). Kan de kandidaat een telefoonnummer noteren?

Functioneel lezen - 3. Instructies: medicijnsticker
a
Bert is bij de apotheek.
Hij moet medicijnen halen.
Bert leest de aanwijzingen op de verpakking.
Hoe moet Bert de medicijnen innemen?
b
Kijk naar de aanwijzingen.
Wat moet Bert na één maand doen?
c
Kijk naar de aanwijzingen.
Wat betekent deze sticker?
Gebruiksaanwijzing
3x daags twee tabletten voor de maaltijd met water innemen.
Na 1 maand 3x daags één tablet voor de maaltijd met water innemen.
Heel doorslikken, niet kauwen.

Kader 3: voorbeeld van functioneel lezen uit boekje Alfa C.
De toetser leest de instructie voor aan de kandidaat.



Functioneel schrijven – 1. Formulieren: ouderavond

Uw kind gaat naar school.
U wilt naar de ouderavond op de school van uw kind.
Vul het formulier in.

AANMELDING
OUDERAVOND
GROEP 3

Ja, ik kom naar de ouderavond op maandag 16 september.

Naam:.....

Telefoonnummer:.....

Kader 4: een opgave uit boekje Alfa A, functioneel schrijven.
De toetser leest de instructie voor aan de kandidaat.

Auditieve synthese: zeg de woorden.

Auditieve synthese: zeg de woorden.

Klanken (op cd)	Kandidaat vormt goede woord (omcirkel)	Kandidaat vormt woord anders, namelijk (noteer)	Overgeslagen? (zet kruisje)
P – a – k	pak		
Z – e – s	zes		
H – ee – l	heel		
M – a – n	man		
L – i – g	lig		
B – oo – r	boor		

Kader 5: voorbeeld auditieve vaardigheden (uit toetsboekje A). Kan de kandidaat losse klanken op de juiste manier aan elkaar plakken?

Signaementen

Cursus NT1-onderwijs in modules en verdiepingsworkshops

Goed onderwijs staat of valt met goed opgeleide en competente docenten, ook in het NT1-onderwijs. Leren lezen en schrijven en de aanpak van laaggeletterdheid en basisvaardigheden staan de laatste jaren in de belangstelling; het aantal cursisten in de volwasseneneducatie stijgt. Daarmee komt er ook ruimte voor het opleiden en her- en bijscholen van docenten NT1.

CINOP organiseert daarom in 2010 een leergang NT1. De leergang bestaat uit een startbijeenkomst, vier modules van elk twee tot vier dagdelen, een aantal verdiepingsworkshops en een slotbijeenkomst. Het is mogelijk in te schrijven voor de gehele leergang, maar ook per module en voor losse workshops.

De bijeenkomsten vinden plaats in Utrecht. Voor meer informatie over inhoud, kosten, data en aanmelding kunt u contact opnemen met Ina den Hollander, telefoon: 06-51690016 of ihollander@cinop.nl en Elle Langens, telefoon: 06-12235372 of elangens@cinop.nl. Op www.cinop.nl kunt u de factsheet en het inschrijfformulier downloaden.

Leesboekjes

Bij Eenvoudig Communiceren zijn weer twee nieuwe uitgaven verschenen: een boekje in de serie Beeldboek met extra eenvoudige taal (A1-A2-niveau) en een detective in iets minder eenvoudige taal (A2-B1).

Na *Het verhaal van Tom* is er nu ook *Het verhaal van Sam* met op iedere pagina een foto en daarnaast een korte tekst. Het vehaal is geschreven door NT2-docent Johan van Caeneghem. Het boek is geschikt voor volwassen beginnende lezers en jongeren met ernstige leesproblemen.

Het tweede boek dat is verschenen, *De beste*, is geschreven door misdaadauteur Chris Rippen. Het gaat over een moord in een voetbalstadion.

De prijs van de boeken is respectievelijk 10 en 8,50 euro en ze zijn te bestellen via de webwinkel op eenvoudigcommuniceren. nl of per mail aan info@eenvoudigcommuniceren.nl.

Alfa-workshops op de BVNT2-conferentie

Op de BVNT2-conferentie op 4 en 5 juni 2010 in Hoeven kunt u diverse interessante workshops volgen die betrekking hebben op alfabetisering. We noemen:

- Begeleiding van ANT2-deelnemers met behulp van inhoudelijke, motivationele en sociale coaches, wat is daarbij succesvol?
- Verhaaltjes vertellen in de Alfa-klas: een lezing over leren 'lezen' van plaatjes.
- Communicatieve taalspelletjes: creatieve werkvormen om in de klas aan spreekvaardigheid te werken
- Alfabetisering met inzet van eigen taal als instructietaal.
- Op zoek naar Alfa-rechtvaardigheid: een rondetafelgesprek over de knelpunten rondom ANT2-onderwijs en inburgering.
- Toetsing voor analfabeten: een kennismaking met verschillende toetsproducten in een presentatie.

Meer weten? Ga naar www.bvnt2.org. Daar vindt u een compleet programmaoverzicht met alle lezingen, demonstraties, workshops en masterclasses.

Tentoonstelling 'aap noot mies'

Het is dit jaar honderd jaar geleden dat het beroemdste leesplankje de scholen binnendrong. In het Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam is tot en met 22 augustus 2010 een tentoonstelling te zien over leesplankjes. Het allereerste leesplankje dateert van 1897 en begon met *raam, roos, neef, fik, gat*. Er zat ook een echt gat in dat plankje, om het woord gat te demonstreren en om het plankje aan op te hangen.

Het gat is er niet meer en ook het hondje *fik* heeft plaats moeten maken voor *kees* en *does*. Behalve leesplankjes zijn er in Rotterdam originele illustraties van Jetses te zien.

De tentoonstelling is tot en met 22 augustus te zien in het Nationaal Onderwijsmuseum, Nieuwe Markt 1a, Rotterdam, www.onderwijsmuseum.nl.

[Nummer 3]

Uit het veld

Alfacursisten naar de brugklas
Kaatje Dalderop/zelfstandig adviseur, Arnhem

> In Amsterdam heeft de gemeente het initiatief genomen om de alfabetisering drastisch op de schop te nemen. Het resultaat: doorlopende alfatrajecten op maat. Kaatje Dalderop vroeg betrokken partijen naar hun mening.

Al jaren kampte de alfabetisering in Amsterdam met teleurstellende resultaten. De doorstroming van cursisten vanuit webtrajecten naar het inburgeringstraject en het bijbehorende examen verliep moeizaam. Ans Roest, beleidsmedewerker Educatie en Inburgering bij de Dienst Werk en Inkomen (DWI) van de gemeente Amsterdam zegt hierover: ‘Het was in Amsterdam gebruikelijk eerst te alfabetiseren en dan in te burgeren. In een onafhankelijk assessment stelden we vooraf vast hoe lang het traject moest duren. Na het alfabetiseringstraject deden we dan nogmaals een assessment, waarin werd vastgesteld of het alfabetiseren gelukt was. Meer dan 60% van de leerders werden niet gealfabetiseerd, in elk geval niet voldoende om te kunnen doorstromen. Daarvoor moest een oplossing gevonden worden.’

Expertmeeting

Daarom werd begin januari een expertmeeting georganiseerd, waarvoor verschillende betrokkenen bij het alfabetiseringsonderwijs, uit Amsterdam en uit de rest van het land, werden uitgenodigd. Centraal stond de vraag wat de sleutel zou kunnen zijn tot verhoging van het rendement.

Ans Roest: ‘Wat ons in die expertmeeting duidelijk werd, is dat er verschillende typen alfacursisten bestaan, onderscheiden naar vermogen tot leren, die niet met z'n allen op dezelfde wijze van hetzelfde aanbod zullen kunnen profiteren. De verschillende leerprofielen zijn bovendien niet onmiddellijk na de intake duidelijk Daarom zou het traject moeten beginnen met een periode waarin de leerders alles krijgen maar waarin ook goed wordt gekeken naar wat iedere cursist in huis heeft. Pas na deze periode kan dan een goede trajectbeslissing worden genomen.’ Deze ‘startfase’ werd vergeleken met een brugklas: op basis van hun capaciteiten gaan de leerders verder met hun traject.

Een ander punt dat op de expertmeeting aan bod kwam, was de noodzaak doorlopende trajecten richting inburgering te ontwerpen. Door de bekostigingssystematiek, waarbij alfabetisering uit webmiddelen wordt betaald en inburgering met Wi (Wet inburgering)-geld, vindt er op dit moment vrijwel altijd een knip in het traject plaats. Leerders ronden het alfabetiseringstraject af en komen daarna in aanmerking voor het inburgeringstraject. Daar worden zij samen met leerders die wel jeugdonderwijs hebben genoten in een groep geplaatst en vallen

vaak uit als gevolg van specifieke alfaproblemen, zoals een lager lees- of schrijftempo of het ontbreken van strategische vaardigheden. Anderzijds doen ze ook veel dingen dubbel, zoals de training van de mondelinge vaardigheden. Na de expertmeeting heeft DWI besloten de alfagroep die het inburgeringsexamen als doelperspectief heeft daartoe in een doorlopende leerlijn op te laten leiden, met een specifieke didactiek op maat en zonder dubbelingen.

Ans Roest: 'Wat de expertmeeting ons ook opleverde, was het inzicht dat taalverwerving zeker zo belangrijk is als het leren lezen en schrijven. Als participatie je hoofddoel is, dan moeten

mensen zich in elk geval mondeling kunnen redden.'

Aanbesteding

In het voorjaar van 2010 schreef de gemeente Amsterdam een aanbesteding uit voor een pilot Alfabetisering, waarin de genoemde inzichten uit de expertmeeting waren verwerkt. Het gaat om doorlopende geïntegreerde duale trajecten. Een geïntegreerd traject integreert hier alfabetisering en inburgering. Duaal wil zeggen dat taalleren en participeren worden gecombineerd. Het doel van de pilot is om na te gaan of de herinrichting van de trajecten leidt tot vergroting van het rendement. De trajecten moeten maatwerk leveren voor drie onderscheiden leerdersprofielen: snel, midden en langzaam. Het doel van deze trajecten is het behalen van de inburgeringsdoelstellingen, maar dit behoeft enige nuance. Ans Roest van DWI Amsterdam: 'We willen bereiken dat meer mensen een passend traject ontvangen. Dat traject ronden ze af met een certificaat of examen. Dat voelt voor de deelnemers ook beter.'

Alleen van de snelle leerders, die kansrijk en leervaardig zijn, wordt verwacht dat zij een volledig inburgeringsexamen halen. De leerders uit de middengroep doen onderdelen van het inburgeringsexamen: het praktijkdeel en de Toets Gesproken Nederlands (TGN). Of ook Kennis Nederlandse Samenleving (KNS) en het Elektronisch Praktijkexamen (EPE) kunnen worden gedaan, wordt per cursist bekeken. Dit programma wordt aangeduid als 'inburgering-light'. Het alfabetiseringsdoel is gesteld op Alfa B. De langzame groep doet een op participatie gericht traject en sluit dat af met de Toets Gesproken Nederlands. Daarnaast leggen deze leerders een portfolio aan. De eisen die aan het portfolio van de langzame leerders worden gesteld, liggen lager dan de eisen die gesteld worden aan een inburgeringsportfolio.

Voor de langzame leerders duurt het gehele traject twaalf maanden. De totale trajectduur voor de leerders uit de snelle en middengroep is zestien maanden. Voor alle groepen geldt een startfase van vier maanden. In de startfase wordt al gewoon met het traject begonnen, maar wordt de leerder ook uitgebreid geobserveerd. Hiervoor liet de gemeente een observatie-instrument ontwikkelen: het Instrumentarium Startfase Alfabetisering Amsterdam (ISAA). Na afloop van de startfase wordt opnieuw bekeken hoe het traject het beste vervolgd kan worden.

De pilot

Vier aanbieders werden geselecteerd om binnen de pilot het aanbod uit te voeren. Het betreft het ROC van Amsterdam, SIPI (Stichting voor Interculturele Participatie en Integratie), Impuls en AKROS. De aanbieders blij met de pilot, die voor een belangrijk deel ontworpen is in de expertmeeting. Ze vinden dat er echt geluisterd is naar hun ideeën en verwachten dat daardoor belangrijke stappen kunnen worden gezet. Damayanti Gunawan, inhoudelijk verantwoordelijk voor taal en inburgering bij SIPI: 'De pilot is een échte pilot. We hebben intensief inhoudelijk overleg, echt

open overleg, waarbij de traditionele verhouding tussen opdrachtnemer en opdrachtgever is doorbroken. Als je niet alleen maar hoeft te bewijzen hoe goed je bent, haal je als taalaanbieder ook het beste uit jezelf en kun je samen zoeken naar oplossingen voor de dingen waar je tegenaan loopt.' Annet Markenhof coördineert de pilot bij Impuls. Het onderscheid in drie cursistprofielen vindt ze een belangrijke verbetering. 'Het draait niet puur om alfabetiseren. Voor de langzaamste groep is participatie het doel. Dat is realistisch.' Ook Marijke Koppers, docent bij het ROC van Amsterdam, noemt het onderscheiden van de drie profielen iets 'om blij mee te zijn'. 'Voorheen had je toch een standaardtraject waarbij je deed of alle alfacursisten hetzelfde zijn. Nu heb je voor de leerders die het aankunnen een doorgaande lijn naar het inburgeringsexamen. Áls ze al kunnen inburgeren dan is een doorgaande leerlijn een voorwaarde. Als ze na de alfabetisering niet een onderhoudsdosis lezen en schrijven krijgen, dan wordt het niveau snel weer slechter. Ook het lesmateriaal dat we in de "normale" inburgeringscursussen gebruiken, vinden we minder geschikt voor de alfadoelgroep; gedramatiseerde filmpjes, humor, het wordt allemaal niet zo makkelijk begrepen door een alfaleerder. We kiezen nu voor materiaal dat meer sec en informatief is.' Damayanti Gunawan: 'Het belangrijkste is dat we van dat stapeldenken zijn afgestapt!'

Damayanti Gunawan is erg te spreken over de startfase. Voorheen werden de leerders door de klantmanager doorverwezen met een label 'snel', 'gemiddeld' of 'langzaam'. Daar hing dan de trajectduur vanaf. Nu worden ze nog wel via de klantmanagers aangeleverd en zelfs ook gelabeld, maar daarna heb je toch vier maanden de tijd om veel uitgebreider naar de leerders te kunnen kijken en een diagnose te stellen. Er zijn een heleboel factoren die meespelen bij de vraag hoe snel

iemand kan leren en welk niveau hij of zij kan bereiken. Het aanbod dat de leerders in de startfase ontvangen is nog wel een puzzel. ‘Je wilt er toch rekening mee houden dat wat je vooraf dacht, niet klopt. Dus in grote lijnen zou je iedereen hetzelfde programma willen geven, zodat je leerders niet op voorhand al kansen ontneemt. Maar tegelijk wil je maatwerk leveren. We zijn nog maar net begonnen, maar ik kan me voorstellen dat je niet in alle gevallen vier maanden zult doorgaan met een bepaalde aanpak. Heel snelle leerders zul je snel laten doorgaan, en heel langzame leerders, bij wie het alfabetiseren met bijvoorbeeld de structuurmethode helemaal niet aanslaat, zul je misschien al sneller alleen nog een aantal woorden aanbieden via de globaalmethode.’ Jacqueline Weijer werkt bij AKROS en is als projectcoördinator en docent betrokken bij de pilot. Ze vindt het vooral aantrekkelijk dat er nu eens gekeken wordt naar een doelgroep waarvoor normaal weinig aandacht is. ‘Wij hebben vooral veel ervaring met de langzaamst lerende doelgroep. Vaak zijn dit echt heel moeilijk lerende en zeer geïsoleerde mensen. Voor ons is participatie daarom cruciaal. Als je taal niet kunt toepassen, beklijft het niet. Je moet op zoek naar succeservaringen; dat mensen beginnen te geloven in zichzelf. Ze komen vaak binnen met de gedachte “Ik kan niet leren”. Als ze dan merken dat ze toch wel wat kunnen leren, dan is dat heel belangrijk.’ Marijke Koppers beaamt dat de focus op participatie en ‘dingen doen in de eigen buurt’ een goede keuze is voor de langzaamste leerders. ‘Voorheen probeerden we de hele groep te alfabetiseren. Maar er zijn leerders bij, bij wie dat niet lukt. Mondelinge vaardigheden, een portfolio op maat, daar hebben ze veel meer aan.’ Voor de onderwijsaanbieders is de trajectduur wel een belangrijk punt van zorg. Jacqueline Weijer: ‘De snelst lerende cursisten krijgen zestien maanden. Daarin moeten we alfabetiseren en ook nog inburgeren. Dat is echt erg kort, hooguit misschien haalbaar voor anders-gealfabetiseerden. En er zal misschien echt wel een keer een potentiële gymnasiast tussen zitten, maar over het algemeen is de tijd denk ik te kort. De startfase en het observatie-instrument zijn daarom cruciaal. We hebben de tijd om naar de ontwikkeling van de leerders te kijken. Als ze binnenkomen met een advies voor het snelste traject kunnen we eerst kijken of dat echt past en haalbaar is.’

Ans Roest geeft toe dat zestien maanden kort is, maar denkt dat het moet kunnen: ‘Alle trajecten zijn intensief. Bovendien leveren we veel meer maatwerk dan voorheen. En het heeft simpelweg ook met middelen te maken. Er is een beperkt budget. Daar moeten we het voor doen.’

Impuls opereert vooral in Nieuw-West (Amsterdam) en heeft veel ervaring met alfabetisering en activeringstrajecten. Toch gaan ze in het kader van de pilot niet gewoon op de oude voet verder. Annet Markenhof: ‘Wat wij in het verleden hebben gemerkt bij de alfagroepen is dat er enorm veel problemen zijn bij de deelnemers. Ze zijn vaak ziek, veel deelnemers hebben het druk met mantelzorg en er kunnen grote persoonlijke problemen spelen. Docenten willen daar best naar luisteren, maar ze zijn niet altijd toegerust om er adequaat op in te spelen. In de pilot kiezen wij daarom voor de inzet van getrainde inburgeringscoaches. Deze coaches ontvingen afgelopen winter een training die door SIPI werd uitgevoerd. De coaches komen uit de eigen gemeenschap en kunnen in de eigen taal met de cursisten praten. Dan is het makkelijker om een band op te bouwen, te bespreken hoe het gaat en waar nodig door te verwijzen.’

Een andere vernieuwing die Impuls zal doorvoeren, is het geven van motivatietraining. ‘We willen aandacht besteden aan zaken als het zelfbeeld van de cursist en waarom leren belangrijk is. We hopen dat leerders dan minder snel afhaken en geregeld naar school komen. Want eigenlijk is niet zozeer de uitval, als wel de presentie vaak een probleem. Dat hopen we te verbeteren.’

Voor SIPI is een motivatietraining of empowerment niet nieuw. Het is een van de pijlers waar het aanbod van SIPI op rust. Damayanti Gunawan: ‘Om te kunnen leren moet aan bepaalde voorwaarden worden voldaan. Vaak moeten mensen eerst bepaalde beelden “opruimen” zodat er ruimte ontstaat. Dat kunnen verschillende dingen zijn, bijvoorbeeld boosheid omdat de kans om te leren niet jaren eerder is gegeven of genomen. Bij SIPI heeft Souad Salama vooral deze training ontwikkeld. Zij ontdekte dat de bestaande aanpak, gericht op het beantwoorden van vragen als “Wie ben ik?” “Wat wil ik?” erg westers is en niet aansluit bij mensen die niet uit een “ik-cultuur” afkomstig zijn. Praten en denken vanuit het “ik” is niet vanzelfsprekend. In de training die SIPI uitvoert, gaan deelnemers op zoek naar ruimte en motivatie om te leren.’
De pilot in Amsterdam omvat een totaalpakket van vernieuwingen in de organisatie, de cursusinhoud en in de samenwerking tussen gemeente en onderwijsaanbieders. Het ziet er zonder meer veelbelovend uit. We hopen u over enige tijd over de resultaten te kunnen bijpraten.

Discussie in het vak

FC-Sprint²: een brug te ver?
Beppie Termeer en Jacqueline Veth/ID college, Gouda

Op vrijdag 21 mei 2010 woonden Beppie Termeer en Jacqueline Veth (beiden werkzaam bij het ROC ID College Gouda) een informatiedag in Utrecht bij van Delken&Boot (de makers van de CP-trainer en de CP-Starter) om geïnformeerd te worden over de mogelijkheden van de FC-Sprint²-methode voor inburgeraars. Het materiaal van Delken&Boot is opgenomen op de website van FC-Sprint² als digitale bron voor het oefenen van cruciale praktijksituaties (cp's) voor het inburgeringsexamen. De FC-Sprint²-methodiek is ontwikkeld op het Friesland College en wordt daar gebruikt in NT2-groepen en inmiddels ook op het mbo. Er is vrij veel publiciteit rond deze methode, die pretendeert taalleerders twee tot vijf maal sneller taalstappen te laten maken.

Pygmalion-effect

De FC-Sprint²-methodiek gaat er op basis van Amerikaans onderwijskundig onderzoek (Rosenthal & Jacobson, 1968) van uit dat een cursist presteert naar wat de docent van zijn leervermogen verwacht. Dat is het zogenaamde Pygmalion-effect[1]. Dit effect ontstaat doordat een docent een cursist van wie hij hoge verwachtingen heeft niet alleen meer input, maar ook meer, beter en vasthoudender feedback geeft. Zo schept de docent voor deze cursist een positievere sfeer dan voor een cursist van wie de docent lage verwachtingen heeft. In het laatste geval is de docent namelijk vaak sneller tevreden met een onvoldoende prestatie, valt hij de cursist niet meer ‘lastig’ met aanhoudende uitleg of met meer input en herhaalde feedback. Zo krijgt deze cursist minder stimuli om (te leren) door te zetten en te leren. In *FC-Sprint²*. *Grenzeloos leren* (2008) citeert Jan Deutekom Amerikaans onderzoek (Dweck, 2006) dat spreekt over het brein als een spier die altijd verder kan groeien door inspanning en leren, als er maar uitdaging, succesbeleving en leren van fouten mogelijk is.

In het onderwijs is weinig anders gedaan dan constateren dat er een Pygmalion-effect bestaat. Het bijzondere van de Sprint-aanpak is dat er bewust en planmatig gebruikgemaakt wordt van de invloed van hoge verwachtingen van het leerproces. Om dit effect te sublimeren moet de docent een hoge *verwachting* formuleren voor een bepaalde prestatie die deze cursist aan het einde van de dag of de week moet kunnen leveren én de cursist de verantwoordelijkheid geven voor het eigen leerproces. De cursist (of een groepje cursisten) wordt gestimuleerd om zo veel mogelijk zelf uit te zoeken hoe aan die verwachting voldaan kan worden. Om dit te realiseren moet een lokaal vol staan met *bronnen* die de cursist zelf moet leren selecteren en gebruiken om het gestelde doel te kunnen bereiken. Boeken, computers en een kast vol informatie- en oefenbladen over alle mogelijke onderwerpen kunnen als bron dienen,

maar ook andere cursisten kunnen bron zijn en uiteraard is de docent een bron, zij het de allerlaatste. Het verzamelen en maken van voldoende goede bronnen wordt gezien als de belangrijkste bezigheid van de docent die wil overstappen op de FC-Sprint^2-methode.

Uitgangspunten

In *FC-Sprint^2. Grenzeloos leren* (2008) beschrijft Jan Deutekom de elf uitgangspunten van het leren volgens de Sprint-aanpak (zie kader).

De uitgangspunten van FC-Sprint^2

1 Gedrag wordt bepaald door de omgeving.
2 Het leerrendement groeit als cursisten verantwoordelijkheid dragen.
3 Leren is dingen doen die je niet kunt.
4 Je moet fouten maken om te leren.
5 Leren wordt effectiever als cursisten de noodzaak voelen om te leren.
6 Cursisten zullen nooit beter presteren dan de verwachtingen van de docent.
7 Het eerste denkwerk doet de cursist zelf.
8 Talent bestaat niet.
9 Een cursist kan alles leren tot hij zelf het tegendeel bewezen heeft.
10 De cursist is verslaafd aan leerrendement.
11 Motivatie is de uitkomst van een proces.

Een rijke leeromgeving en de verantwoordelijkheid bij de cursist leggen zijn de eerste twee uitgangspunten. In het derde en vierde uitgangspunt legt Deutekom uit dat je pas iets leert door dingen te doen die je niet kunt en dat fouten maken moet, want alleen dan leer

je écht. Als je geen fouten wilt maken en op safe speelt, leer je immers geen nieuwe dingen.

Het stellen van een reële verwachting, een doel waarnaartoe gewerkt moet worden binnen een bepaalde tijd, creëert een leernood. De cursist, geeft Deutekom aan in uitgangspunt 6, zal daarbij nooit beter presteren dan binnen de gestelde verwachting.

Door de rijke leeromgeving (een voorwaarde om te stimuleren tot leren dus!) en door het feit dat de docent slechts als laatste, ultieme bron geraadpleegd mag worden, wordt de cursist gemotiveerd het eerste denkwerk zelf te doen (uitgangspunt 7).

Uitgangspunt 8 gaat er min of meer gemakshalve van uit dat talent niet bestaat (Deutekom erkent dat daarover geen overeenstemming onder wetenschappers bestaat) en dat alles voor iedereen te leren zou moeten zijn. Dit vragen wij ons af. De literatuur is hierover niet eenduidig. Testen die taalaanleg maten, zoals Carroll & Sapon (1959), Pimsleur (1964) en Neufield (1978), splitsten taalaanleg op in verschillende vaardigheden, zoals:

- herkennen, identificeren en onthouden van klanken;
- herkennen van grammaticale functies van woorden in verschillende contexten;
- afleiden van taalpatronen in nieuwe contexten;
- in relatief korte tijd leren van een groot aantal associaties.

Mensen verschillen in het tempo waarin ze deze vaardigheden oppikken en leren. Is dat niet juist aanleg?

Ons inziens weerlegt uitgangspunt 9 punt 8 door aan te stippen dat de cursist alles kan leren tot hij zelf het tegendeel bewezen heeft.

Door succeservaringen raakt de cursist verslaafd aan leren en wordt hij of zij intrinsiek gemotiveerd (uitgangspunt 10 en 11). Het lijkt ons dan zaak om heel zorgvuldig de reëelste verwachtingen vooraf te formuleren! Wij vragen ons af of dit in de praktijk zorgvuldig genoeg kan, vooral denkend aan analfabete en laagopgeleide NT2-leerders.

Verwachtingen stellen

De term *verwachting* in deze aanpak is te beschouwen als een opdracht, of lesdoel, te behalen binnen een vooraf bepaalde tijd, bijvoorbeeld:

- Ik verwacht dat je aan het einde van de lesdag de voltooide tijd in het Nederlands kunt uitleggen.
- Ik verwacht dat je aan het einde van de lesdag een afspraak kunt maken met de huisarts.
- Ik verwacht dat je aan het einde van de lesdag een brief kunt schrijven aan je docent om te melden dat je niet kunt komen omdat je ziek bent.

Aan het eind van de dag (de afspraak kan ook aan het eind van een week zijn) worden de presentaties gegeven (in de groep of alleen bij de docent) en afgetekend in de lijst van alles wat er geleerd moet worden. Wat er niet goed was aan de presentatie (uitgangspunt 4: je moet fouten maken om te leren), en dus verbeterd moet worden, wordt opgenomen in de *volgende verwachting*. Bijvoorbeeld: iemand

vervoegt de werkwoorden in zijn zinnen niet correct. Dan wordt dit een extra opdracht als een soort post-it toegevoegd aan de volgende taak of verwachting. Extra eisen kunnen bijvoorbeeld gesteld worden ten aanzien van de grammatica, de uitspraak of de spelling van een presentatie.

Aan het werk

Tijdens de studiedag waren er verschillende docenten die ervaring hadden met het werken op de FC-Sprint^2-manier. Zo ook Annelies Tonneman van het ROC van Amsterdam. Zij was in september 2009 gestart (overigens als eenling in haar instelling) met het werken op de Sprint-manier in een lesgroep met continue instroom van inburgeraars, niveau 0 tot A1. Zij heeft haar lessen na zes weken laten filmen en na een halfjaar nog eens.

Annelies legt de gang van zaken in haar groep uit. Iedere cursist of ieder groepje cursisten is met een ander onderwerp bezig. De docent loopt rond en stelt hier en daar vragen. Basis is het lesmateriaal *Klaar voor de Start*, waarmee men op het ROC al werkte en waarbij de FC-Sprin^2-cursisten uit een lijst van 70 verwachtingen (opgesteld door de docent) kunnen kiezen in overleg met de docent. Als het resultaat voldoende is, kunnen de verwachtingen naderhand ook op dezelfde lijst afgetekend worden. De docent formuleert per lesdag per cursist de *verwachtingen* en schrijft deze op het bord. Dan gaan de cursisten zelf aan het werk en zoeken er extra bronnen bij, tot het moment dat men zich in staat voelt om de verwachting te laten zien/boren in een presentatie.

Beide films tonen een doorsnee NT2-groep met continue instroom, men zit aan tafels, er wordt gewerkt, er wordt heen en weer gelopen en uiteindelijk presenteert men iets. Wij zagen er eigenlijk niets spectaculairs in. Desondanks merkte een van de deelneemsters op: ‘Ja! Zo zou het eigenlijk moeten.’

Een duidelijk verschil tussen de eerste en de tweede film was dat in de tweede film zowel de docent als de cursisten beter ingewerkt waren in de Sprint-aanpak. Er werd doelgerichter en geconcentreerder gewerkt, er werd zichtbaar met elkaar geleerd en de docent sprong minder in.

Presentaties houden

In de film zagen we alleen gesproken presentaties. Die hadden, vonden we, soms een wat saai verloop. Er was weinig feedback vanuit de groep. Hoe de docent zelf op de presentaties reageerde, met feedback of met een nieuwe verwachting

voor de volgende keer, kwam niet zo duidelijk naar voren. Annelies gaf overigens aan dat ze tegenwoordig opdrachten geeft om te letten op specifieke punten als uitspraak, inhoud, correcte zinnen en tijdsduur van de presentatie.

Uit ervaring weten ook wij dat het moeilijk is om te reageren op presentaties: je weet wat er allemaal niet goed ging, maar welk punt kies je uit om aan te laten werken? Er ontstond discussie onder de deelnemende docenten. Wil je liever eerst prijzen en niet meteen de fouten benoemen? Wanneer zeg je wel wat er fout ging? Zeg je het waar de hele groep bij zit? Of wacht je tot je alleen bent met de cursist? Als je te lang wacht ben je het vergeten en je hebt niet altijd tijd om het op te schrijven. En: beseft de cursist wel wat hij fout deed? Moet je een presentatie standaard opnemen en laten naluisteren? Hoeveel tijd kost dit alles wanneer je een groep hebt van twintig of meer cursisten, van allerlei niveaus?

FC-Sprint digitale bronnen

Naast lesmethodes, grammatica's, boeken, werkbladen, functionele lees- en schrijfopdrachten en dergelijke, zijn er natuurlijk ook tal van mogelijkheden om op de computer te oefenen met speciaal ontwikkelde NT2- en Inburgeringsprogramma's, of te zoeken naar informatie.

De informatiedag in Utrecht was ook bedoeld als een promotiebijeenkomst van het onlinemateriaal van FC-Sprint. Dit onlinemateriaal konden we bekijken. Het materiaal is gerangschikt naar doelgroep en functie. Doelgroepen zijn: analfabeten, inburgering niveau 0-A1, inburgering (niveau A1-A2).

Bij de analfabeten en bij inburgering niveau 0-A1 zijn verschillende taaloefeningen gerangschikt, meestal met geluidsopname erbij. Bij het vluchtig bekijken van enkele taaloefeningen voor de analfabeten viel het op dat de letters van de indeling erg klein zijn, terwijl men in alfabetiseringsmateriaal met grotere en duidelijk van elkaar te onderscheiden letters begint om visuele discriminatie te vergemakkelijken. Verder wordt ervan uitgegaan dat men allerlei klanken al kent. Hier zal toch nog het een en ander aan technisch lezen vooraf moeten gaan.

Voor de inburgering zijn per cruciale praktijksituatie onder andere alle films uit de CP-Trainer en filmpjes van ETV gerangschikt naar thema/doel. Men is nog aan het bouwen en vullen. Eenieder in Nederland kan hieraan meedoen en digitaal materiaal aanleveren aan het Friesland College. Overigens mogen er geen bestaande computerprogramma's aan toegevoegd worden in verband met licentiebepalingen. Inlogcodes worden door het Friesland College verkocht voor € 56,- per student per 6 maanden of € 99,- per 12 maanden.

Discussie

Vanuit andere instellingen waren er ook ervaringen met FC-Sprin[2]. Zo vertelde een docent van ROC Midden-Nederland dat om sommige dingen goed uit te leggen er besloten is om een of twee maal per week een half uur aan een grote groep uitleg te

geven. Het gaat dan om dingen als werken met de pc, zinsbouw, leren vragen stellen, enzovoorts. Ook geven zij slechts een keer per week de mogelijkheid om voor de groep te presenteren. Voor ‘kleinere’ zaken kan de cursist elke les gedurende een vast halfuur terecht bij de docent. Andere cursisten zijn welkom om mee te luisteren. Dit is vooral handig wanneer een cursist wil weten wat er precies verwacht wordt bij deze kleinere onderdelen. De docent tekent af als aan de verwachting voldaan is.

Ervaringen met alfa-NT2-groepen werden eveneens genoemd en als positief ervaren. De kanttekening die hierbij vooral werd gemaakt is dat men het waarom van het systeem van leren volgens de Sprint-aanpak niet echt uitlegde en vaak in eerste instantie boze cursisten kreeg, die niet begrepen dat dit ook les was. Men gaf aan dat cultuurverschillen hierin duidelijk een rol spelen. De manier van lesgeven bij de FC-Sprint-methode staat meestal erg ver af van wat mensen in hun eigen land gewend zijn. Uit ervaring wist men aan te geven dat het zeker zes weken kost om de cursisten enthousiast te krijgen voor deze manier van werken!

Verder vragen wij ons af of alleen de uitgangspunten van FC-Sprint kunnen leiden tot dit resultaat, namelijk een zelfstandig en snel lerende cursist, of dat er ook andere mogelijkheden zijn. Mensen leren op verschillende wijzen en niet iedereen wordt er gelukkig van als hij alles zelf uit moet zoeken. En is week in week uit op deze manier les krijgen voldoende motiverend voor volwassen leerders die al een leerleven ach ter de rug hebben? Voor leerders die gewend zijn geraakt aan blokkades in hun hoofd en in de praktijk? Of voor leerders die misschien niet goed (meer) in staat zijn vooruitgang te zien bij zichzelf? Werkt deze aanpak bij leerders die niet wezenlijk gemotiveerd zijn om nog meer te leren dan ze al kunnen en die daartoe ook niet meer verleid willen of kunnen worden? Of vullen wij dan al te lage verwachtingen voor leerders in? En zijn ook deze mensen wel in staat te leren en alle blokkades te overwinnen, en in staat om hun brein te veranderen in een brein dat zich laat uitdagen tot leren (Dweck, 2006)?

Het stellen van de juiste reële verwachtingen lijkt ook beslist geen sinecure, met name als wij denken aan analfabete en laagopgeleide leerders.

Zeker analfabete NT2-leerders hebben weinig of geen kapstokjes in het hoofd om leerstof aan op te hangen, goede (docent) begeleiding om enigszins te leren leren is hier van cruciaal belang. Ook leeftijd speelt hierbij een grote rol: hoe ouder men is, hoe moeilijker een leerproces verloopt (zie ook resultaten van het leerlastonderzoek van Kurvers & Stockmann, 2009). Wanneer verwachtingen te hoog gesteld worden - wat niet ondenkbaar is bij deze lage doelgroep met vele leerblokkades - blijven succeservaringen uit en schieten we ons doel voorbij. In elk geval lijkt het zeer op zijn plaats dit nader te onderzoeken!

Intussen zou er in docententeams een discussie op gang gebracht moeten worden over de verwachtingen die wij als docent van alfacursisten hebben, of deze tot ongewenst vervolggedrag leiden, wat we hier als docenten aan (kunnen) doen en hoe een rijkere leeromgeving hierbij een prominente rol kan spelen.

Literatuur

- Carroll, J. en S. Sapon (1959). *Modern language aptitude test*. New York.
- Deutekom, J. (2008). *FC-Sprint*[2]. *Grenzeloos leren*. Amsterdam: Boom. http://www.fcsprint2.nl/
- Dweck, C. (2006). *Mindset. The new psychology of success*. New York: Ballantine Books
- Neufield, G. (1978). A theoretical perspective on the nature oflinguistic aptitude. *International review of Applied Linguistics in Language Teaching* 16, 15-25.
- Kurvers, J. en W. Stockmann (2009). *Alfabetisering NT2 in beeld. Leerlast en succesfactoren*. Rapport Universiteit van Tilburg.
- Pimsleur, P. (1964). *Language aptitude battery*. New York.
- Pimsleur, P. (1966). Testing foreign language learning. In: A. Valdman (red.), *Trends in language teaching*. New York, 175-214.
- Rosenthal, R. en L. Jacobson (1968). *Pygmalion in the Classroom*. Crown House Publishing.

Eindnoten:

[1] Zie ook de filmpjes op de site van FC-Sprint[2]: http://www.fcsprint2.nl/

Gelezen

Verbaal werkgeheugen groeit van meer taalaanbod
Jeanne Kurvers/universiteit van Tilburg

Het verbale werkgeheugen van een kind is een goede voorspeller van woordenschatontwikkeling, zowel in de eerste als in een tweede taal. Dat was al bekend. Ook bij volwassenen is er een relatie tussen verbaal werkgeheugen en kennis van de tweede taal gevonden. Onduidelijk was nog wel in welke mate ervaring met de taal in kwestie een rol speelt in de groei van dat werkgeheugen. Een pas verschenen proefschrift over de groei van het verbale werkgeheugen bij kinderen verschaft weer wat meer inzicht.

In een eerder nummer van ALFA-*nieuws* (2007, 2) is geschreven over de rol van het verbale kortetermijngeheugen (ook wel het verbale werkgeheugen genoemd) in relatie tot het leren van een tweede taal. Het verbale werkgeheugen moet je je voorstellen als een onderdeel van het werkgeheugen (dat ook een visuele component heeft) dat heel kort talige informatie vasthoudt om die vervolgens te kunnen verwerken. Al geruime tijd gaat men ervan uit dat dit verbale werkgeheugen een belangrijke rol speelt bij taalverwerving, dus ook bij het leren van een tweede taal. Dat verbale werkgeheugen bestaat uit twee delen: een opslagdeel waarin de klankvorm van de talige informatie even wordt opgeslagen, en een deel dat deze informatie repeteert zodat die niet verdwijnt (dat wordt de fonologische lus genoemd). Mensen

verschillen in de mate waarin ze heel kort talige informatie kunnen vasthouden (de capaciteit van het werkgeheugen). Heel lang dacht men dat dit alleen een kwestie was van aangeboren zijn (de een kan nu eenmaal bijvoorbeeld vier woorden kort onthouden, de ander gemakkelijk zes). Maar het was al langer de vraag hoe het nu precies zit met die relatie tussen verbaal werkgeheugen en woordenschat: beïnvloedt alleen de capaciteit van het werkgeheugen de groei van je woordenschat, of zou het ook anders kunnen zijn? Kan het ook om tweerichtingsverkeer gaan: een grotere capaciteit van het werkgeheugen beïnvloedt de woordenschatverwerving, maar omgekeerd kan meer kennis van klankpatronen van een taal in het langetermijngeheugen (dat is de fonotactische kennis) ook de capaciteit van het werkgeheugen vergroten? Uit onderzoek bij volwassenen was immers al gebleken dat ze minder fonotactische kennis hebben van een tweede taal. Dat is dan een dubbel risico, want, zo zegt Messer, 'niet alleen wordt de tweede taal minder beheerst als gevolg van minder aanbod, maar ook het systeem om de tweede taal uit aanbod te leren (waarbij het werkgeheugen dus een belangrijke rol speelt, J.K.) heeft minder capaciteit, waardoor het leren minder efficiënt verloopt' (p. 231).

Of de capaciteit van het werkgeheugen inderdaad beïnvloed wordt door kennis van een taal zou je bijvoorbeeld kunnen onderzoeken door tweetalige kinderen een tijdje te volgen in hun taalontwikkeling en te kijken hoe het zit met de capaciteit van het verbale werkgeheugen voor klankpatronen die meer vertrouwd zijn (bijvoorbeeld die van de eerste taal) en klankpatronen die niet of minder vertrouwd zijn (totaal onbekende klankpatronen of klankpatronen die veel in de tweede taal voorkomen). Je splitst bij het meten dus de capaciteit van het verbale werkgeheugen op. Allereerst in een pure maat die niet beïnvloed kan door al eerder verworven kennis van de taal (bijvoorbeeld omdat je kinderen woorden laat herhalen die helemaal niet voor kunnen komen in hun taal, zoals bijvoorbeeld *pifp* in het Nederlands). En in een maat die wel beïnvloed kan zijn door de kennis over die taal die al in je langetermijngeheugen zit (bijvoorbeeld herhalen van *zwop*, dat lijkt op een Nederlands woord). Dat laatste, de fonotactische kennis dus, wordt mede bepaald door de mate waarin je ervaring hebt opgedaan met een taal (taalaanbod).

Dat ging Marielle Messer doen in haar onderzoek. Ze volgde een groep Nederlandse en Turkse kinderen tussen hun derde en hun zesde jaar, waarbij ze drie jaar op rij de capaciteit van het verbale werkgeheugen vaststelde. Eén (sub)taak bestond uit het nazeggen van nonsenswoorden met klanken die in geen van de talen voorkwamen, één taak bestond uit het nazeggen van nonsenswoorden die veel op Nederlandse woorden leken (Nederlandse pseudowoorden) en een taak uit woorden die veel op Turkse woorden (Turkse pseudowoorden) leken. Messer onderzocht daarnaast de aard en mate van het taalaanbod in de gezinnen van de kinderen en ze mat ook drie jaar op rij de woordenschat van de kinderen in het Nederlands en bij de Turkse kinderen ook in het Turks.

Wat bleek? Allereerst bleek dat de kinderen weliswaar onderling verschilden in de 'pure' capaciteit van het werkgeheugen (de een kan wat makkelijker nieuwe talige informatie even vasthouden dan de ander), maar als groep verschilden de Turkse kinderen niet van de Nederlandse kinderen. Er waren dus geen etnische verschillen in de pure capaciteit. Bovendien veranderde dit pure deel van de capaciteit niet in de loop van die drie jaar; dat is kennelijk een stabiele capaciteitsfactor. Op de tweede plaats (wat het fonotactische deel van het werkgeheugen betreft) waren de Nederlandse

kinderen beter in het even onthouden van woorden die op Nederlandse woorden leken en de Turkse kinderen konden beter Turkse pseudowoorden onthouden. Bovendien - en dat is belangrijk - vond zij dat dit deel van het werkgeheugen in de loop van die drie jaar wel groeide en dat die groei samen bleek te hangen met het taalaanbod dat de kinderen kregen: hoe meer aanbod, hoe groter kennelijk (dit deel van) de capaciteit van het verbale werkgeheugen. Dus hoe meer taalaanbod iemand krijgt, hoe groter op zichzelf al de groei van de woordenschat zal zijn, maar bovendien groeit dan ook nog de capaciteit van het werkgeheugen dat het vervolgens weer mogelijk maakt dat je sneller woorden uit een tweede taal leert. Deze uitkomsten lijken heel aardig aan te sluiten bij wat Ineke van de Craats en ik een paar jaar geleden vonden in een onderzoek onder alfabetiseringscursisten. Ook wij vonden grote verschillen tussen individuen in de capaciteit van hun werkgeheugen (wij maten alleen met pseudowoorden die op Nederlandse woorden leken). Ook stelden wij vast dat de capaciteit van het werkgeheugen groter was naarmate de cursisten op een hoger niveau van mondeling Nederlands waren (dus meer aanbod hadden gehad). Maar ook constateerden wij dat de samenhang tussen de verbale geheugencapaciteit en woordenschat lager was dan men vaak bij kinderen vindt, en opmerkelijk genoeg vonden wij een sterkere relatie met technisch lezen (woordlezen op tempo) dan met woordenschat. Groeit het verbale werkgeheugen in een tweede taal minder makkelijk als je ouder bent, en moet je dan bij wijze van spreken de klanken ook voor je kunnen zien op papier om je eigen werkgeheugen te ondersteunen? Een interessant onderwerp om in vervolgonderzoek nog eens op door te gaan.

- Messer, M. (2010). *Verbal short term memory and vocabulary development in monolingual Dutch and bilingual Turkish-Dutch preschoolers*. Proefschrift, Universiteit van Utrecht.
- Kurvers, J. en Craats, I. van de (2008). What makes the illiterate language learning genius? In M. Young-Scholten (red.). *Low Educated Second Language and Literacy Acquisition*. Durham, pp. 49-57.

Uit het veld

Kleurig geletterd
Tania Polak/centrum voor basiseducatie, Antwerpen

> Alfacursisten en poëzie? Dat kan. Alfacursisten en beeldende kunst? Dat kan ook! Het bewijs wordt geleverd door Centrum voor Basiseducatie (CBE) Antwerpen. In het voorjaar van 2010 liep daar het project *Kleurig geletterd*. Niet minder dan tachtig alfacursisten werkten een maand lang aan hun eigen gedichten en kunstwerken. Hoe dat in zijn werk ging, verneemt ALFA-*nieuws* van Tania Polak, educatief medewerkster bij CBE en initiatiefneemster van het eerste uur.

De kiem van het project *Kleurig geletterd* ligt in 2009. In dat jaar werden de alfalesgevers van ons centrum uitgenodigd om met hun klas deel te nemen aan de wedstrijd *Het vreemde gedicht*. Deze poëziewedstrijd wordt jaarlijks in Antwerpen georganiseerd door het August Vermeylenfonds en het Huis van het Nederlands. De wedstrijd richt zich vooral op cursisten die NT2 volgen. NT2 dus, niet enkel alfa.

Het spreekt vanzelf dat wij een beetje sceptisch stonden tegenover die uitnodiging. Gedichten? Dat is toch meer iets voor gealfabetiseerde cursisten? Onze cursisten kunnen amper lezen en schrijven. Hoe zouden ze in 's hemelsnaam poëzie kunnen maken? Nu, we waagden de sprong en hebben het ons niet beklaagd. We stonden er dan ook niet alleen voor. Er was in inhoudelijke ondersteuning voorzien door de vereniging *Jeugd en poëzie vzw*. Een van hun medewerkers hielp de cursisten om de gedichten te maken. Het resultaat? Een aantal van onze cursisten kaapte mooie prijzen weg met hun poëzie. Dat smaakte natuurlijk naar meer. We dienden een project in bij het Postfonds voor Alfabetisering. Dat is een fonds dat in 1988 op initiatief van de Belgische Post opgericht werd en nu beheerd wordt door de Koning Boudewijnstichting. Jaarlijks richt het Postfonds een oproep tot het publiek om innoverende projecten voor de alfabetisering van jongeren en volwassenen in te dienen. Het project *Kleurig geletterd* was geboren. De opzet ging een stapje verder. Niet alleen poëzie, maar ook beeldende kunst behoort tot de mogelijkheden van onze cursisten! Tachtig alfacursisten van ons centrum namen in het kader van het project *Kleurig geletterd* deel aan vier opeenvolgende workshops. Die vonden plaats in maart 2010. In de eerste twee workshops, onder begeleiding van Jan Geerts van *Jeugd en poëzie*, schreven de cursisten gedichten. In de laatste twee workshops werden de emoties achter de gedichten visueel uitgedrukt. Beeldende kunst dus. Dit gebeurde onder de deskundige begeleiding van creatief therapeute Lin Verheyen.

De resultaten die de cursisten aan het eind van de workshops neerzetten, waren verbluffend. Een groots opgezette tentoonstelling volgde. Daarover verderop in dit artikel meer. Maar laten we eerst even stilstaan bij het proces zelf. Hoe gingen onze twee hoofdrolspelers, Jan en Lin, te werk? Hoe pakten ze de workshops concreet aan? En wat is hen het meest bijgebleven aan hun uren met onze cursisten? Eerst laten we Jan aan het woord.

Dag Jan. De naam van jouw organisatie *Jeugd en poëzie* zegt het al. Jullie werken meestal met kinderen en jongeren. Waarom dan laaggeletterde anderstaligen?

Ook voor die doelgroep kan poëzie belangrijk zijn. Vooral voor die doelgroep! Poëzie schrijven is zoeken naar het juiste beeld, naar het mooiste woord. In dat opzicht zijn gedichten een gedroomd middel voor anderstaligen om hun woordenschat uit te breiden. Bovendien zit men voor één keer niet met handen en voeten gebonden

aan die vervelende grammatica. Er is een grotere taalvrijheid, meer ruimte voor creativiteit. Een zin of woordcombinatie die in de alledaagse taal als fout aangerekend wordt, kan in een gedicht net heel mooi en waardevol zijn. Zo zorgt poëzie voor taalplezier, en niet voor taalfrustratie. Maar er is meer dan woordenschatverwerving en taalplezier. Poëzie kan de kloof dichten tussen de vreemde taal en het eigen gevoelsleven. Dankzij poëzie ervaren mensen dat die nieuwe taal meer is dan enkel een communicatiemiddel. Dichtende mensen denken, voelen en bestaan in de nieuwe taal. Dat is heel belangrijk. Het is een noodzakelijke stap om een nieuwe taal écht te leren en te blijven spreken.

Poëzie heeft daarnaast ook een sterke emancipatorische kracht. Een mens moet zich niet alleen thuis voelen in een land, een mens moet zich ook thuis voelen in een taal. Poëzie is het medium bij uitstek om mensen hierbij te helpen. Voor anderstaligen die vaak geconfronteerd worden met mislukking, negatieve reacties, ontmoediging en onbegrip kan poëzie een houvast zijn, een bevestiging van de eigenwaarde.

Ik kan me voorstellen dat laaggeletterde anderstaligen de gedichten niet zo vlotjes uit hun mouw schudden?

Dat klopt. Alfacursisten zijn helemaal niet vertrouwd met het medium poëzie. Daarom maken we, voor ze individueel aan de slag gaan, in een eerste workshop een gedicht met de hele klas.

Hoe pak je dat concreet aan?

Ik vertrek steeds vanuit iets concreets. Iets zichtbaars of tastbaars. Dat kan bijvoorbeeld een voorwerp zijn of een foto. Daaromheen verzamelen de cursisten dan zo veel mogelijk taal. Kort samengevat gaat de beweging van woord naar zin naar gedicht. In een eerste fase ligt mijn focus op woordniveau. Als de cursisten een heel verhaal vertellen, probeer ik samen met hen de treffendste beelden eruit te halen en daarmee verder te werken. Ik vraag voortdurend door en daag de cursisten uit zo veel mogelijk woorden te vinden: Welke kleuren zie je? Is het dag of nacht, zomer of winter? Wat hoor je? Wat ruik je? Welke bewegingen zie je? Welk adjectief hoort bij dat woord? Het is een gezamenlijke zoektocht naar exact het juiste woord, exact de juiste schakering.

Als er woorden genoeg zijn, gaan we vervolgens zinnen maken. Ik maak de cursisten aan de hand van een aantal voorbeelden duidelijk dat ze speciale combinaties kunnen maken: een emotie met een smaak als liefde is zuur, een levenloos ding met een gevoel als de grond is boos of een abstract begrip met een werkwoord zoals mijn verdriet wandelt. Voor je het weet heb je op die manier een aanzet tot een gedicht. In de laatste fase halen we uit de gevonden zinnen de knapste of de zinnen die het mooist bij elkaar horen. Ik richt de aandacht van de cursisten in deze fase bewust niet op de inhoud. Een gedicht hoeft immers niet de strakke logica van een verhaal te hebben. Het kan best een opeenstapeling van beelden zijn zonder begin of einde.

De vorm van de zinnen is het belangrijkst. Daar probeer ik de cursisten op te wijzen: op het ritme, op het samenspel van de klanken. Eventueel passen we samen de zinnen en woorden aan zodat ze mooier worden, beter bij elkaar gaan horen. En dan is het gedicht klaar.

Wilden de cursisten steeds dezelfde weg op met een gedicht als jij? Of waren er soms verschillen?

De cursisten zijn de baas. Het is hun gedicht, zij hebben altijd het laatste woord. Soms moet je dan als begeleider inbinden. Zo had ik bijvoorbeeld eens een foto van een spoorweg en een koffer bij me. Woorden als 'valies' en 'vakantie' kwamen vrij snel uit de groep. Ik vroeg door: Wat zou er in de valies zitten denk je? Allerlei mogelijkheden werden uitgesproken. Plots roept een cursist: 'Vakantie in de valies!' Ik was natuurlijk onmiddellijk gecharmeerd door zo veel poëzie in die spontaan uitgeroepen zin en noteerde hem ijverig op het bord. Maar de cursisten dachten er anders over. Ze hadden liever 'kleren in de valies'. Heel wat minder poëtisch. Ik heb dan maar schoorvoetend toegegeven (lacht).

Laatste vraag, Jan. Wat blijft je bij aan je uren met onze cursisten?

De verhalen die ze allemaal meedragen. De noodzaak die ze voelen om die te vertellen én de onmacht om ze te vertellen. De opluchting, de verwondering, de blijdschap wanneer ze zien dat je hun woorden begrijpt.

Waar het werk van Jan Geerts stopt, gaat Lin Verheyen verder. Lin is educatief medewerkster bij Centrum voor Basiseducatie Antwerpen, maar daarnaast geeft ze ook creatieve vormingssessies bij *Een Regenboog*. Ze is opgeleid als therapeute in de interactionele vormgeving. In de workshops die ze voor *Kleurig geletterd* op poten zette, vertrok ze van de gedichten die de cursisten tijdens de eerste twee workshops maakten. Hoe ze de cursisten ondersteunde om van woorden op papier tot tastbare kunstwerken te komen, vragen we haar zelf. Maar eerst even advocaat van de duivel spelen.

Dag Lin. Alfacursisten en beeldende kunst. Is dat geen brug te ver?

Zeker niet. Het klopt natuurlijk dat alfacursisten, net zomin als met geschreven taal, ook niet vertrouwd zijn met de creatieve taal die aan de basis ligt van beeldende kunst. Creatieve taal maakt gebruik van kleur, lijn, vorm en textuur. Ze leidt tot communicatie die de beperkingen van het verbale overstijgt. De cursisten hebben die taal in hun thuisland nooit geleerd. Ze zijn waarschijnlijk wel bezig geweest met verf, penseel, lijm, koord, breiwol of klei, maar dan vanuit puur praktische overwegingen, nooit omwille van het creatieve proces. Nu werden ze uitgenodigd om na te denken over de kleuren, de vlakken en de materialen die

toepasselijk zijn bij een woord of zin of om aan te voelen welke vormen en lijnen pasten bij hun gedicht. Dat was niet eenvoudig. Maar dat iets niet vertrouwd is, wil nog niet zeggen dat het niet goed of waardevol kan zijn. Zowel het creatieve proces zelf als het eindresultaat schonk veel vreugde en voldoening aan de cursisten. Ze werkten energiek aan hun eigen unieke werkstuk en bemoedigden elkaar enthousiast. Zowel mannen als vrouwen genoten de hele tijd. Ze werkten met rood aangelopen wangen, ingespannen en geconcentreerd, en vroegen zelfs niet om pauze. Een aantal cursisten nam hun werkstuk zelfs mee naar huis om het verder af te werken. Na de workshop blaakten ze van energie en straalden ze van geluk bij het zien van hun eigen werkstuk. Ze waren heel trots op hun creatie en keken met respect naar die van anderen.

Hoe ging je te werk?

Creatieve workshops kunnen op verschillende manieren gestructureerd worden. Je kan als begeleider op voorhand zelf een keuze maken voor bepaald materiaal, bijvoorbeeld klei. Dan demonstreer je eerst een aantal technieken om met die klei mooie resultaten te bereiken. Vervolgens ontdekken de deelnemers zelf welke techniek hun het best ligt. Dat kan een heel leerrijke werkvorm zijn, maar ik koos in dit geval voor een andere aanpak, de zogenaamde ervaringsgerichte methodiek. In dat geval stel je een heel breed gamma aan materialen ter beschikking en laat je de cursisten, vertrekkend vanuit hun gedicht, een eigen persoonlijke keuze maken. Ik had verf, klei, papier, karton, hout, touw, stof, parels, takken, steen, veren, schelpen, krijt, inkt, lijm en breiwol. Zo kan ik nog even doorgaan hoor.

Een hele verhuizing lijkt mij.

Dat is zo. Maar het mooie is dat het werk dan veel persoonlijker wordt. De diversiteit aan materialen prikkelt en stimuleert de fantasie. Cursisten kiezen vanuit hun eigen visie, vanuit hun eigen gevoelens en gewaarwordingen. Geen twee maken dan hetzelfde werk.

Je zit dan in die klas met de cursisten en al die materialen. En dan? Kiezen ze helemaal zelf of help je een handje?

De meeste cursisten kunnen wel wat hulp gebruiken. Ik vertrek altijd van het gedicht. Dat breng ik eerst in herinnering. Vervolgens kiest de cursist die woorden of zinnen uit die hem of haar het diepst raken of die gewoonweg het mooist klinken. Dan zoeken we samen naar associaties van deze woorden met kleuren, lijnen, materialen, beweging, grootte, dikte of diepte. Zo komt elke cursist, vanuit een persoonlijke beleving van zijn of haar woorden, tot een even persoonlijke beeld dat gestalte geeft aan die woorden.

Bedankt Lin. De beelden die de cursisten maakten, mogen er inderdaad zijn!

Als afsluiting van het project *Kleurig geletterd* werden de kunstwerken tentoongesteld in het Antwerpse Atlasgebouw. Een gedroomde locatie. Het Atlasgebouw herbergt immers allerlei diensten rond diversiteit en inburgering en het onthaalt jaarlijks duizenden nieuwkomers. De opening van de tentoonstelling werd opgeluisterd met de aanwezigheid van de Antwerpse stadsdichter Peter Holvoet-Hansen. Op onnavolgbare wijze droeg deze een aantal gedichten voor. Neem zeker eens een kijkje op www.youtube.com (zoekterru *kleurig geletterd*). De opening van hun tentoonstelling was voor veel cursisten de kroon op het werk. Meer dan één cursist nam glunderend plaats voor het eigen werk en vertelde trots en voldaan over het opzetten en uitwerken ervan. En over de aanleiding voor hun woorden: hun levensverhaal, hun verdriet of gemis, hun pijn of vreugde, hun problemen en de dromen die ze koesteren.

Na de tentoonstelling verhuisden de kunstwerken naar onze school. Ze sieren nu onze gangen! Wie graag komt kijken of meer informatie wenst, is van harte welkom. Je kan contact opnemen met Tania Polak. Wie naar aanleiding van dit artikel de smaak te pakken heeft en ook zelf, met zijn of haar alfaklas, poëzie of kunst wil gaan maken, kan contact opnemen met *Jeugd en poëzie*. Zij komen graag ook in jouw klas.

Informatie:

Kleurig geletterd is een project van Open School, Basiseducatie Antwerpen vzw
www.basiseducatie.be

Tania Polak
Centrum voor Basiseducatie Antwerpen
Vredestraat 93, 2600 Berchem
03 230 22 33, **tania.polak@cbe-antw.be**

Jeugd en Poëzie
Bogaerdstraat 23, 1785 Merchtem
www.jeugdenpoezie.be
0496 39 34 73, **jan@jeugdenpoezie.be**

Verhaal in de klas

Inleiding

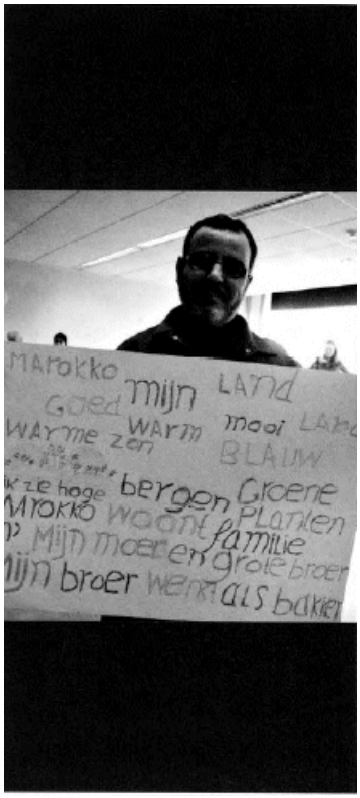
Gewoonlijk is het *Verhaal in de klas* een kort verhaal uit een andere cultuur waarin de cursist-lezer iets uit zijn eigen cultuur kan herkennen. Dit keer wordt het verhaal

gevormd door vier gedichten van cursisten uit Antwerpen die door middel van een gedicht hun gevoelens en herinneringen laten leven.

Bloemen ruiken goed,
Ruiken rood,
Een bloem voor Fatima,
Fatima is mijn bloem.

ALTIJD

Hammad Lahsini uit Marokko

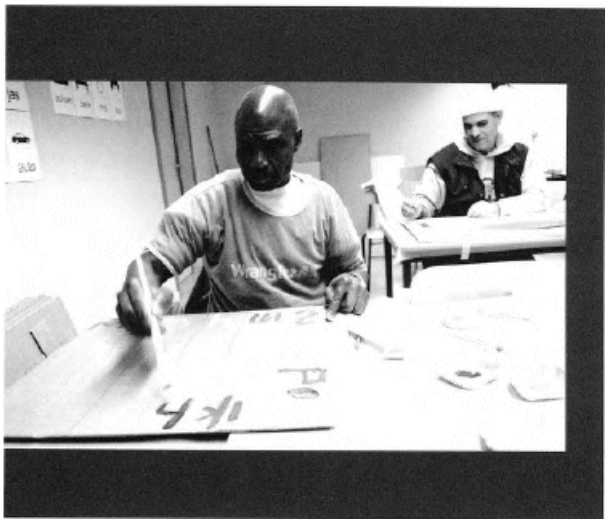


Ahmed El Moussaoui uit Marokko

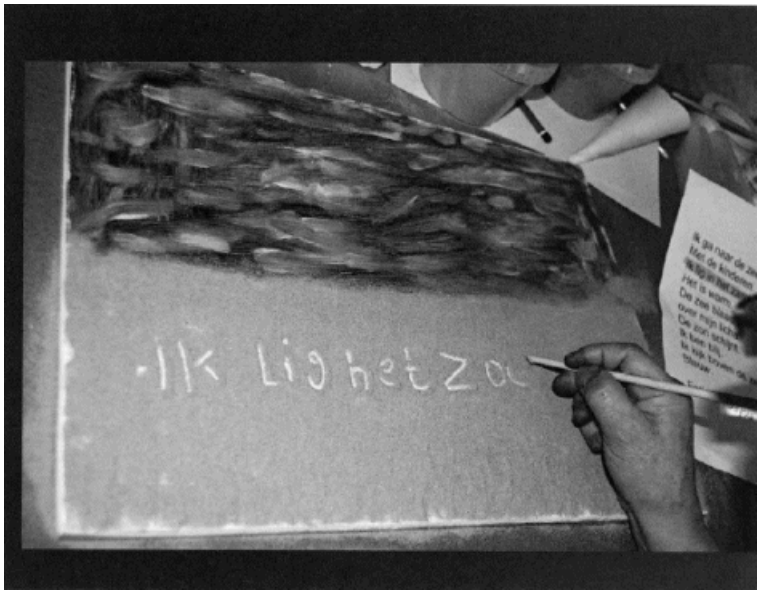
Marokko mijn land

Goed, warm, mooi land
Warme zon
Blauw water
Ik zie hoge bergen
Groene planten
In Marokko woont familie
Mijn moeder en grote broer
Mijn broer werkt als bakker
Hij maakt brood en koekjes
Ik eet koekjes met confituur
Ik ben content

mijn huis is kapot
ik ben triest
bijna boos
het is slecht weer
de zon schijnt niet
ik slaap buiten



Abdul Khalidou Jacko uit Mauritanië



Fatima Youyou uit Marokko

Ik ga naar de zee.
Met de kinderen.
Ik lig in het zand.
Het is warm.
De zee blaast hard
Over mijn lichaam.
De zon schijnt.
Ik ben blij.
Ik kijk boven de zee.
Blauw.

Werk in uitvoering

Sprinten in de alfaklas
Ineke van de Craats

> Er wordt de laatste tijd met grote belangstelling gekeken naar de FC-Sprint^2-aanpak die door het Friesland College is ontwikkeld voor het NT2-inburgeringsonderwijs door Jan Deutekom (2008). De vraag of deze aanpak ook geschikt is voor alfacursisten, in het bijzonder voor beginnende alfacursisten, houdt velen in het ANT2-onderwijs bezig. Omdat het Friesland College (waar Nelleke Koot de zogenaamde Alfa-Sprint-aanpak ontwikkelde) overstelpt wordt met vragen, legde ALFA-*nieuws* deze vraag voor aan Charlot Akse en haar collega's van ROC Midden-Nederland te Utrecht, ervaringsdeskundigen die de aanpak implementeerden in hun instelling.

In het schooljaar 2008-2009 hebben docenten[1] van het ROC Midden-Nederland, locatie Demkaweg, met ongeveer dertig cursisten gewerkt volgens de Sprint-aanpak. Het ging om analfabete cursisten die zich naast de doelen van het inburgeringsexamen het lezen en schrijven nog eigen moesten maken. Deze cursisten vielen binnen het profiel sociale redzaambeid en moesten zich richten op de onderdelen burgerschap en opvoeding, gezondheid en onderwijs (OGO) van het inburgeringsexamen. De begeleiding was in handen van drie docenten. De cursisten kregen eerst vier dagdelen van drie uur les met docenten, later werd dat door omstandigheden drie dagdelen van drie uur met docenten en een dagdeel van drie uur zelfstandig werken aan de verwachtingen en aan Kennis van de Nederlandse Samenleving met ondersteuning van een onderwijsassistente.

De FC-Sprint^2-aanpak

> FC-Sprint^2 is een didactische aanpak of werkwijze die onder andere wordt ingezet om allochtone cursisten - ook laaggeletterden - in korte tijd zo veel mogelijk Nederlands te laten leren. Bij deze aanpak is de cursist vanaf het allereerste begin verantwoordelijk voor het leerproces. Aan de hand van thema's oefent men gespreksvaardigheden en wordt de woordenschat uitgebreid. Daarnaast leert men lezen en schrijven. Er wordt veel gewerkt met praktijkopdrachten die zijn gerelateerd aan werk, hobby, spel, communicatie en sociale redzaamheid. De uitgangspunten van de FC-Sprint^2-aanpak zorgen voor een andere houding van cursisten en docenten om uiteindelijk een toename van het leerrendement te bewerkstelligen. Essentieel in die aanpak is dat docenten een positieve verwachting hebben van de leervaardigheid van een cursist en dat ook expliciet maken. Het is daarnaast belangrijk een cursist in de gelegenheid stellen om op een zelfstandige wijze aan die verwachting te voldoen. Daarvoor moet de cursist kunnen beschikken over bronnen (dingen, maar

ook personen) die hem in staat stellen de benodigde kennis te vergaren en te leren toepassen.
In het artikel van Beppie Termeer en Jacqueline Veth elders in dit nummer wordt ingegaan op de uitgangspunten.

Wat is de aanleiding geweest om met de Sprint-aanpak te gaan werken?

Charlot: In *Les* had ik een artikel gelezen over de Sprint-aanpak die bij het Friesland College werd toegepast in alfagroepen. Ik ben toen naar een presentatie in Amsterdam geweest en ging naar huis met het idee dat het geweldig zou zijn om op deze manier talenten de volle ruimte te kunnen geven om zich in snel tempo te ontplooien op het terrein van NT2. We hebben er toen met enkele collega's over gesproken om deze aanpak ook voor alfacursisten te gebruiken en toen er sprake van was dat er minder tijd besdlikbaar zou komen voor de cursus, hebben we besloten deze uitdaging aan te gaan. In Utrecht is het alfatraject geen voortraject, maar hebben alfacursisten een jaar om het inburgeringsexamen te halen.

Hoe was de groep waarmee jullie begonnen zijn?

Charlot: We zijn begonnen met een grote groep van circa dertig cursisten, die verschilden in hun mondelinge vaardigheden van A0 tot bijna A2. Op het niveau van lezen en schrijven waren grofweg drie groepen te onderscheiden: een Alfa A-groep, een Alfa B-groep en een groep die tussen B en

Het zoeken van bronnen

C in zat. Omdat de grote groep was samengesteld uit eerder bestaande groepen konden we op dat moment beschikken over drie docenten voor de hele groep, en dat was heel erg nodig want een docent heeft het razend druk, ook al heeft hij of zij een terughoudende rol in de ogen van de cursist. Elke les begonnen en eindigden we altijd in drie kleine groepen in drie beschikbare lokalen, elk groepje met een docent. Er werd dan gekeken of alle cursisten nog wisten waarmee ze bezig waren of er werden plannen gemaakt voor de werkdag. Na het groepsmoment ging ieder zelfstandig aan de gang.

Gebied: burgerschap
cp: bankzaken

Verwachtingen

1 U kunt 10 woorden en zinnen lezen en begrijpen.
2 U kunt zeggen dat u een bankrekening wilt openen.
3 U kunt een contract met een bank lezen en ondertekenen.
4 U kunt een aanvraagformulier invullen.
5 U kunt informatie lezen over het blokkeren van een bankpas.
6 U kunt uw persoonsgegevens en rekeninggegevens opgeven (spreken).
7 U kunt uw bankpas blokkeren.
8 U kunt geld pinnen.
9 U kunt een betaalopdracht invullen.
10 U kunt een bankafschrift lezen.
11 U kunt zeggen dat u automatisch wilt betalen.
12 U kunt een machtigingsformulier invullen.
13 U weet wat internetbankieren is.

Voorbeeld van het uitsplitsen van een cruciale praktijksituatie in verwachtingen.

Hoe zag een week met FC-Sprint^2 eruit?

Charlot: Zo'n week heeft drie onderdelen. We beginnen met de weekopening, daarna is er tijd voor zelfwerkzaamheid en aan het einde van de week is er tijd voor presentaties. De vaardigheden nodig voor een cruciale praktijksituatie (cp) staan daarbij centraal.

Tijdens de *weekopening*, waarbij de hele groep van dertig aanwezig is, wordt de cp van de week geïntroduceerd door de docenten, bijvoorbeeld door het tonen van een video of door het uitbeelden van zo'n praktijksituatie. De voorkennis en de woordenschat van de cursisten worden daarbij geactiveerd. Daarna worden op grote posters de verwachtingen bij de cp gepresenteerd. De verwachtingen die gesteld worden aan de cursist, zijn gekoppeld aan de doelen en taalhandelingen met betrekking tot een cp. De verwachtingen liggen op het terrein van kennis van de Nederlandse samenleving (KNS) en taal: woordkennis, gesprekken, lezen en schrijven (zie het lijstje in het kader). Aan het eind moet voor alle cursisten duidelijk zijn waaraan gewerkt zal worden en wat er aan het eind van de week van hen verwacht wordt.

Na de weekopening is er tijd voor *zelfwerkzaamheid*. De cursisten gaan aan de gang, individueel, in duo's of kleine groepjes. Om te voldoen aan de verwachtingen moeten bronnen geraadpleegd worden die in de ruimte aanwezig zijn. Bronnen kunnen zowel schriftelijke als digitale bronnen zijn, maar ook medecursisten vormen een bron en pas in laatste instantie de docent. Er wordt dan geoefend met leesteksten, schrijfopdrachten en gespreksopdrachten die passen bij de diverse verwachtingen rond een cp. Het kan ook gebeuren dat de docent instructiemomenten organiseert met één of meerdere cursisten.

Tijd voor zelfstandig werken, alleen of met z'n tweeën

De laatste fase van een FC-Sprint^2-week is de *presentatie*. Dan presenteren cursisten aan elkaar wat ze die week hebben geleerd.

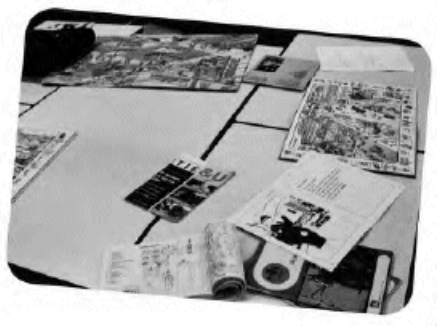
Verwachting aftekenen op de poster

Dat hoeven zeker niet alle verwachtingen te zijn, anders komt er geen eind aan de presentaties. Iedere cursist selecteert iets waarop hij trots is en laat dat aan anderen zien.

Zijn de verwachtingen voor iedereen hetzelfde?

Charlot: Nee, dat is niet zo. We hebben groepsverwachtingen, die gekoppeld aan de cp van de week (zie het kader over bankzaken als voorbeeld) en individuele verwachtingen, die veelal liggen op het gebied van technisch lezen en schrijven of hiaten zijn op het gebied van uitspraak, spelling of grammatica. De individuele verwachtingen worden genoteerd in een FC-Sprint^2-dossier en op de klassenposters, zodat ze op elk moment duidelijk zijn voor de cursist en de begeleidende docenten.

Als een cursist een bepaalde verwachting beheerst, kan hij of zij - na controle bij de docent - dit noteren op de posters met groepsverwachtingen. In laatste instantie kan de verwachting afgetekend worden na de voor de groep, maar het is ook mogelijk dat een cursist al aan het begin een verwachting kan aftekenen omdat hij die al beheerst.



Voor lezen en schrijven kan een verwachting voor beginners bijvoorbeeld zijn: woordruit boekje 1 van *7/43*. Bij de presentatie moet de cursist de klanken kunnen zeggen en herkennen, het woord kunnen analyseren en synthetiseren, het globaalwoord kunnen herkennen en schrijven. Het Friesland heeft overigens de klankzuivere basiswoorden geheel geselecteerd uit woorden die relevant zijn voor de inburgering.

Een heel succesvol voorbeeld van een verwachting was de vrije leesopdracht 'U kunt een stukje lezen'. Cursisten konden een tekst kiezen van een leestafel met allerlei boeken en leesteksten (woordkaartjes met plaatje voorop/woord achterop, 7/43, krant, reclamefolders, enzovoort). Dat stuk tekst moest gekopieerd en in het Sprintdossier geplakt worden. Een cursist (Alfa A), met altijd iets origineels, kwam een keer met Fokke en Sukke aanzetten en had een andere keer een krantenartikel van huis meegenomen met de kop 'De kredietcrisis is nu op een hoogtepunt'. Ze kon het lezen aan het eind van de week, of dat nu ging door quasilezen of door analyse en doet er weinig toe.

Wat is de rol van de docent?

Charlot: Daar heb ik nog nooit zoveel over nagedacht als toen ik met Sprint ging werken en dat doe ik nog steeds. Bij vrijwel alles denk ik: waarom doe ik dit en waarom vraag ik dat? Maar om een antwoord te geven: de rol van de docent is zeker niet afzijdig, met sturen is niets mis maar het initiatief moet bij de cursist liggen. Een voorbeeld helpt om dit duidelijk te maken. De cursisten kiezen in principe zelf uit het materiaal om aan een verwachting te gaan werken. Sommigen verzamelen alles wat ze te pakken kunnen krijgen en verdrinken daar vervolgens in. Als docent demotiveren we dat door vragen te stellen als: wat moet je volgende week maandag doen? Wat is de verwachting? We stimuleren cursisten na te denken over welk materiaal je dan echt nodig hebt Anderen kiezen altijd te gemakkelijk of te moeilijk. Ga je als docent nu postvakjes maken "moeilijk" en "gemakkelijk" omdat de tijd maar beperkt is en de noodzaak tot efficiëntie groot? Misschien wel, maar dan moet je ook opletten of een cursist wel een voor hem of haar uitdagende keuze maakt door vragen te stellen als wat hij daardoor geleerd denkt te hebben. Je taak als docent is de cursist bewust te maken van de vraag waarom hij dit kiest, door veel vragen te stellen als: wat is je doel, wat is de verwachting en helpt dit materiaal je daarbij? Het kan uiteindelijk ook de taak van de docent zijn gewoon lesmateriaal op eigen niveau te geven.

De rol van de docent is dus nadrukkelijk die van observator en stimulator, niet alleen bij de keuze van het materiaal als bron, maar ook bij de keuze van de persoon met wie samengewerkt wordt of die als bron fungeert. De docent mag

gerust vragen waarom Maria altijd met Fatima samenwerkt en suggereren ook eens met Samira samen te werken, omdat die een goede prater is. Of de docent kan een cursist doorverwijzen naar Samira als bron omdat zij juist het antwoord op een bepaalde vraag heeft ontdekt. Docenten moeten cursisten ook de gelegenheid geven om te leren *hoe* ze kunnen oefenen.

Maar behalve observeren, stimuleren en sturen, denken over al of niet ingrijpen, is het de taak van de docent om te kunnen loslaten.

Mentor aan de slag met groepje

In het begin moet je daaraan erg wennen. Daarom is het prettig om met meerdere docenten op een grotere groep te werken, zodat je elkaar in de Sprint-aanpak kunt steunen. Met zijn tweeën kun je ook beter de weerstand doorstaan die cursisten in het begin tegen de Sprint-aanpak hebben, want cursisten hebben een heel ander beeld van wat een school is en wat een docent moet doen.

Lukte dit verzelfstandigingsproces ook bij Alfa A-cursisten?

Boven het (mondelinge) A1-niveau lukte het wel. Cursisten die voor lezen en schrijven nog onder Alfa A zaten en ook mondeling onder A1-niveau, leerden die werkwijze niet van de anderen. Het is onze ervaring dat de Alfa A1/A2-cursisten te veel in hun ontwikkeling belemmerd werden door de Alfa A0/A1-cursisten. We hebben om die reden de grote groep van dertig weer opnieuw opgesplitst in twee afzonderlijke groepen (mondeling boven A1 versus mondeling onder A1) omdat we het gevoel hadden dat anders iedere groep tekortkwam. Ook hebben we overwogen aparte instructiemomenten in te voeren voor de verschillende niveaugroepjes. Hoe de Sprint-aanpak voor de Alfa A0/A1-cursisten zinvoller ingezet kan worden, daar ben ik nog niet volledig uit Ik blijf erover nadenken.

En lukte het tot dan toe om cursisten die mondeling onder A1-niveau waren tot sneller begrijpen van het Nederlands te krijgen in een gemengde groep A0-A2?

Charlot: De lesstof voor cursisten (mondeling) onder A1 omvat de voorwaarden voor het werken met de cp's (mondeling en schriftelijk): alfabetisering, elementair functioneel lezen en schrijven, studievaardigheid, elementaire cp-woordenschat, eenvoudige dialoogjes en basale luistervaardigheid. Het samenwerken met cursisten van een hoger niveau (A1-A2), die al aan de echte cp's werkten, had voor enkelen wel een meerwaarde. Hun eigen elementaire lesstof werd daardoor automatisch in een bredere en rijkere context geplaatst. Bij de meesten echter, ging het over de hoofden heen. Je kunt kiezen voor een mengvorm, bijvoorbeeld bij de introductie van een cp de groepen bij elkaar laten zitten en daarna apart, of voor aparte groepen. Door goed bronnenmateriaal kunnen de cursisten onder A1 dan in een aparte groep toch ook profiteren van een bredere context.

Wat doet de docent concreet?

Charlot: In de manier waarop wij werkten waren de docenten verantwoordelijk voor alle dertig cursisten in de FC-Sprint^2-groep. Daarnaast was een docent mentor voor een aantal cursisten, bijvoorbeeld cursisten met hetzelfde technische lees- en schrijfniveau, en bewaakte de Sprintdossiers van zijn eigen mentorgroep.

We zorgden er gezamenlijk voor dat het bronnenmateriaal rond een cp aanwezig was in het lokaal. Dat betekende verwachtingen op posters zetten, zelf leesteksten, schrijfopdrachten en opnames maken (we gebruikten niet het bronnenmateriaal van het Friesland College en voor A1-A2 was er toen nog niet zoveel), multimediale materialen en materialen voor technisch lezen en schrijven beschikbaar maken, authentiek materiaal zoeken, enzovoorts. Verder bereidden we rollenspellen voor en bespraken elke les na. In de les introduceerde de docent een thema, observeerde de samenwerking, voortgang of stagnatie, coachte, nam groepjes bij elkaar voor uitleg of instructie, legde oefenvormen uit, tekende prestaties af en beantwoordde - als laatste bron - vragen.

Welke eisen stel je aan bronnen?

Charlot: Bronnen kunnen op papier staan, op de computer, dvd en cd. Andere cursisten of personen kunnen ook als bronnen fungeren en in laatste instantie de docent. Idealiter zijn de schriftelijke en multimediale bronnen

docentonafhankelijk te gebruiken, niet-lineair (dus dat je A niet nodig hebt om B te kunnen doen) en gelaagd. Gelaagd wil zeggen toegankelijk voor cursisten met verschillende niveaus en verschillende leerstijlen en bruikbaar voor verschillende doelen. Om een voorbeeld te geven: in het digitale bronnenmateriaal van het Friesland College zitten leesteksten op niveau A2, die ook voor een A0-cursist leerzaam zijn. De A0-cursist kan bijvoorbeeld alleen op de gekleurde woorden klikken, waarbij een foto oppopt en/of hij het woord kan horen.

Bronnenkast voor technisch lezen en schrijven

Zo krijgt hij input op zijn eigen niveau, maar kan hij ook al gebruikmaken van de rijkere taalomgeving en eventueel al wat hoger reiken dan op zijn niveau vereist wordt. In Utrecht konden cursisten per verwachting kiezen uit een cp-opdracht op A1-niveau en een op A2-niveau. Vaak namen cursisten beide opdrachten. In het lokaal lagen verder woordenboeken (eenvoudig en moeilijk), fotoboeken, dvd's, audio-cd's, cassetterecorders en concreet materiaal. Voor het technisch lezen en schrijven hadden we een aparte kast met *7/43*, klapwoorden, leesboekjes, *Alfa Flex*, enzovoort. Alle bronnen waren voor de cursist beschikbaar.

Wat vind je voor- en nadelen van de Sprint-aanpak?

Charlot: Een absoluut voordeel vind ik de invalshoek dat je cursisten hoog moet inschatten en dat ze leren dat de verantwoordelijkheid voor het leren in wezen bij henzelf ligt. Dat levert veel op in de cursus: zelfvertrouwen, motivatie, zelfstandigheid en (soms) snelheid. Sommige mensen gaan als een speer omdat ze worden uitgedaagd tot een tempo dat een gemiddelde alfagroep niet haalde. Ook de cursisten die niet zo snel leren, maar wel veel inzet tonen, komen uit de verf. Door de Sprint-aanpak leren cursisten ook dat fouten maken moet om op een hoger niveau te komen. Sommigen krijgen daardoor zichtbaar meer durf en een positiever zelfbeeld. Cursisten worden actiever. Niet alleen bij het leren, maar ook gaan ze het initiatief nemen voor het eindfeest en regelen dat de klas opgeruimd wordt. Ze nemen het heft in handen. En inspirerend is dat je als docent weer helemaal opnieuw gaat nadenken over je vak.

Wel kwamen bij ons experiment op de Demkaweg de volgende vaardigheden in de knel: vrij schrijven, grammatica, spelling, systematische woordenschatopbouw. Dat kan ondervangen worden door deze vaardigheden in groepsinstructiemomenten of aan het begin/einde van de les aandacht te geven.

Wat wij merkten was dat sommige cursisten steigerden, verdronken in wat van hen gevraagd werd of gestresst raakten. De Sprint-aanpak vroeg te veel inzet van

hen, ze moesten te veel nadenken, het vergde te veel van hun abstractievermogen en ze waren niet gemotiveerd om dit er allemaal voor over te hebben, bijvoorbeeld omdat het dagelijkse leven al zoveel van hen eist. Wat hen enigszins kan helpen, is vermindering van het aantal verwachtingen en afbakening van het materiaal.

Voor de allerlaagste alfaniveaus (Alfa A en onder A1 voor mondeling) heb ik twijfel over het nut en de snelheid van de Sprint-aanpak. Zeker als onder grote tijdsdruk gewerkt moet worden zoals in Utrecht, waar de gemeente vraagt de cursisten in enkele maanden te alfabetiseren. Het is de vraag of cursisten zich in die korte tijd dan ook nog de juiste studievaardigheden en studiehouding eigen kunnen maken. De Sprint-aanpak vergt veel en is niet overzichtelijk voor A0/A1-alfacursisten.[2] Ook een meer klassikale, gestuurde aanpak kan in deze fase zelfvertrouwen en motivatie opleveren. Rond A1 (mondeling) kan dan op de Sprint-aanpak overgeschakeld worden.

De presentatie is eigenlijk een voordeel en een nadeel tegelijkertijd. Natuurlijk hebben presentaties zin, vooral voor de presentator zelf. Ze geven (soms) zelfvertrouwen en laten zien wat een ander moeilijk vindt. Mensen gaan accepteren dat fouten maken nodig is. Mijn collega's en ik vragen ons af in hoeverre presentaties voor de hele groep waardevol zijn. Onlangs hoorde ik in een studiebijeenkomst dat het luisterend deel van de cursisten eigenlijk weinig leert van presentaties van anderen, ook niet als zij een taak krijgen en feedback moeten geven na afloop. Het is zinniger om te laten presenteren in kleine groepjes cursisten die dezelfde leerpunten hebben, en daarop feedback te geven.

Wat is je conclusie?

Charlot: Werken volgens de Sprint-aanpak moet volgens ons aan een aantal voorwaarden voldoen. Een (grotere) groep redelijk homogene cursisten, waar je met minimaal

twee vaste docenten tegelijk op werkt. Een vast lokaal waar bronnen kunnen blijven liggen. Een ruimte waar cursisten dvd's kunnen bekijken en met audio-cd's kunnen werken, zonder dat anderen daarvan last hebben. In Utrecht hebben we een aantal (en soms veel) van die voorwaarden moeten loslaten, omdat we door de tijdsdruk en financiële druk van de marktwerking niet meer aan enkele elementaire voorwaarden konden voldoen. Een groot aantal elementen van de Sprint-aanpak wordt momenteel wel weer gebruikt in een groep die zich daarvoor leent. Veel Utrechtse docenten gebruiken Sprint-elementen in hun lessen. We zijn ermee bezig, hebben veel geleerd van onze experimenten en FC-Sprint^2 en proberen bewust keuzes te maken in de toepassing ervan, afhankelijk van omstandigheden en ontwikkelingen.

Literatuur

Deutekom, J. (2008). *FC-Sprint^2. Grenzeloos leren*. Amsterdam: Boom.

Deutekom, J. (2007). FC-Sprint^2. Passief zijn geen optie. *Les* 148: 6-9.

Borgesius, M. (2010). FC-Sprint^2 in de alfaklas. Werkvormen in de alfales. *Les* 163: 10-12.

De foto's in dit artikel zijn van Hilde Schalkx.

Eindnoten:

1 Op deze locatie waren dat Latifa Orfi, Henk Scholte, Marinka Pet en Charlot Akse.

2 Om deze reden hebben de docenten van het Friesland College bij de 0 tot Alfa A-cursisten de weekverwachtingen omgezet in een dagverwachting. Aan het begin van de les wordt de cursist gevraagd wat hij aan het eind van de les aan de groep gaat laten zien. Hij kan kiezen uit een lijst van kleine verwachtingen behorende bij het thema. De tijd tussen verwachting en presentatie/prestatie is veel korter en wordt daardoor overzichtelijker. Een presentatie/prestatie kan heel kort zijn; bijvoorbeeld het uit je hoofd opschrijven van je voor- en achternaam of jezelf voorstellen in vijf zinnen.

Signalementen

Oefen- en leerwebsite TGN

In de zomer van 2010 is een nieuwe cursus verschenen waarmee inburgeraars zich kunnen voorbereiden op de Toets Gesproken Nederlands (TGN). De cursus (studieboek en vrij toegankelijke website) is ontwikkeld door *Ik wil naar Nederland*, een instituut dat sinds 2008 cursussen geeft om mensen voor te bereiden op het

Basisexamen Inburgering. Met het nieuwe materiaal kunnen inburgeraars oefenen tot niveau A2.

De methode kenmerkt zich door een grote hoeveelheid treffende foto's. Bij alle foto's (bijna 1800) horen taaluitingen (woorden, zinnen, korte vragen en tegenstellingen). Ieder hoofdstuk begint met nieuwe losse woorden, gekoppeld aan een thema. De hoofdstukken volgen daarna precies het format van de TGN. Eerst worden er nazegzinnen aangeboden, daarna korte vragen (waarop met één woord antwoord moet worden gegeven), vervolgens weer een aantal nazegzinnen en ten slotte tegenstellingen.

Door deze opzet is het materiaal ook bruikbaar voor mensen die niet of nauwelijks kunnen lezen of schrijven. Het materiaal kan gebruikt worden bij klassikaal onderwijs, maar er is ook veel gelegenheid om zelfstandig en individueel te werken. Bij het boek hoort een website waarop alle geluidsbestanden staan. De website biedt in zeven wereldtalen vertalingen van de geluidsbestanden.

Wil je gratis kennismaken? Dat kan. Docenten kunnen een gratis inlogcode toegestuurd krijgen.

Stuur een mail naar: info@toetsgesprokennederlands.nl

Meer info via: www.toetsgesprokennederlands.nl

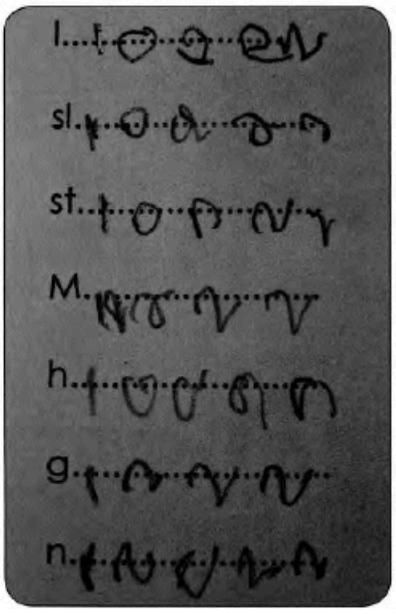
Onder de loep

‘Oegate’
Beginnende schrijvers in het Nederlands als tweede taal
Jeanne Kurvers/universiteit van Tilburg

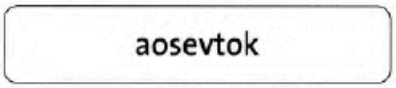
Voor het eerst in je leven leren schrijven valt niet mee, zeker niet als je dat in een tweede taal moet doen. Wat daar zoal bij komt kijken demonstreert Jeanne Kurvers aan de hand van reacties van enkele alfabetiseringscursisten op twee opdrachten uit de Voortgangstoets Alfabetisering NT2.

Intro

In eerdere nummers van ALFA-*nieuws* stonden een paar voorbeelden van de eerste schrijfproducten van enkele alfabetiseringscursisten. Van Fatima bijvoorbeeld, die een vel vol keurig gerangschikte tekens inleverde tijdens haar eerste les, en van Kwaku uit het asielzoekerscentrum die een briefje schreef met daarop *aosevtok*. Toen de docente vroeg wat hij geschreven had, zei hij: ‘I hope so everything okay.’



Fatima's eerste schrijfproduct



Kwaku's boodschap

Deze twee cursisten illustreerden daarmee heel mooi de vroegste fases van leren schrijven (Fatima) en spellen (Kwaku). Fatima weet al heel goed dat een geschreven boodschap er anders uit moet zien dan een tekening, dat er lineariteit moet zitten in

het geheel en dat bepaalde vormen zoals curves en cirkels weleens letters zouden kunnen zijn. Maar ze weet nog niet dat er doorgaans ook variatie moet zitten in de reeks tekens om iets te kunnen betekenen en ze weet helemaal nog niet wat die lettertekens te maken hebben met taal. Kwaku is duidelijk wat verder: hij kent de letters van het alfabet en weet ook dat die letters op een speciale manier verwijzen naar datgene wat hij wil zeggen. In het navolgende ga ik vooral in op wat na dit stadium komt: enerzijds op het leren spellen van woorden in een tweede taal en anderzijds op de eerste verwerving van specifieke schrijfconventies. Dat doe ik aan de hand van twee opdrachten uit de *Voortgangstoets Alfabetisering NT2* (Cito, 2008) en wel opdracht 1 en opdracht 5 uit schrijven B.

Opdracht 1 uit Schrij11en B

De schrijfopdrachten

In opdracht 1 wordt de cursisten gevraagd een grotendeels al geschreven brief aan Joop, die een ongeluk heeft gehad, af te maken. Met opdrachten als deze zijn de meeste alfacursisten ongetwijfeld vaak in de weer geweest, variërend van bijvoorbeeld het overschrijven van de eigen naam, het invullen van naam en adres, tot het zelf schrijven van een kort briefje. Opdracht 5 is een dictee. De cursisten krijgen vijf zinnen te horen die ze daarna op moeten schrijven. (Zie de onderstaande voorbeelden.)

In de tabel op de volgende pagina staan de reacties van zes alfabetiseringscursisten op de opdrachten 1 en 5. De namen zijn geanonimiseerd, wat tot gevolg heeft dat een enkele keer ook een achtenaam of straatnaam enigszins is aangepast. In cursief staat steeds wat de cursisten geschreven hebben. Deze cursisten deden het afgelopen jaar mee aan een onderzoek naar de leerlast voor alfabetisering NT2 en ze beantwoordden samen redelijk aan wat ook het gemiddelde van de hele

Opdracht 5 uit Schrij11en B

Tabel 1: Antwoorden bij de opdracht 1 en 5 (Schrijven B)

Mimount 50 jr Marokko 28 jr in Ned	.... Joop Ik hoorde van het ongeluk. Ik hoop dat je been gauw weer beter is. *fedied* van	*kdigta* *disz aplsz* *de knd naar school* *otg heti* *ohet*
Fariba 62 jr Marokko 30 jr in Ned	*Fariba* Joop Ik hoorde van het ongeluk. Ik hoop dat je been gauw weer beter is. ..... van *Lkarimi*	*Ik bkn in gut tart* *de n aplis lakr* *de kndrn lopn naar school* *de gaat hel* *de hijt jajj*
Emine 44 jr Turkije 29 jr in Ned	Beste Joop Ik hoorde van het ongeluk. Ik hoop dat je been gauw weer beter is. *Groten van.....* van *van Joop ongeluk* *ik hoorde* *Beterschap.....*	*Ik bak een on grote taart* *dejijze Apele is leker* *de kinderen lopen naar school* *Hoe gaat Het* *Hoe hejet je*
Sharifa 39 jr Afghanistan 5 jr in Ned	*Betrsaap Joop* Ik hoorde van het ongeluk. Ik hoop dat je been gauw weer beter is. *groete* van *Sharifa Zkari*	*Ik bak in groot taat* *dez aapl is leker* *de kindren loop naar school* *oegate* *oe het ij?*
Zarine 22 jr Afghanistan 3 jr in Ned	*jan Joop* Ik hoorde van het ongeluk. Ik hoop dat je been gauw weer beter is. *goed schap* van *Van Kortenhoefstraat*	*ik bak en groot taart* *de ze appel is lekkr* *de kinderen lopen naar school* *hoe gaat het* *hoe het jij?*

Yamila 29 jaar Somalië 9 jr in Ned	*Beste Joop* Ik hoorde van het ongeluk. Ik hoop dat je been gauw weer beter is. *Groetsje Yamila* van	*Ik bak een groot taart* *Dis apla is lekr* *De kindr loopen naar school* *Hou gaat het* *Hou heet hij*

groep van 185 analfabete cursisten was: ze waren gemiddeld ongeveer 40 jaar, 80% van de lessen aanwezig, geen van allen in het land van herkomst naar school geweest, hadden op dat moment een wisselend aantal uren les gehad (gemiddeld meer dan 1000), waren vaak al lang in Nederland, haalden gemiddeld bij de toets schrijven B een score van rond de 21 en diegenen die dezelfde toets een jaar eerder ook maakten, waren licht vooruitgegaan.

Allemaal hadden ze schriftelijk een startniveau van 0 toen ze begonnen. Sharifa en Zarine zijn relatieve nieuwkomers, de anderen zijn al lang in Nederland. Zarine is met 22 jaar de jongste van dit groepje, Fariba met 62 jaar de oudste. De meeste cursisten, die al langer dan 12 jaar in Nederland zijn, hadden een mondeling startniveau van A1, Sharifa, Zarine en Yamila moesten ook met mondeling nog beginnen. Zarine heeft ongeveer 700 uur les gehad, Mimount ongeveer 2000 en de anderen tussen 900 en 1200 uur.

De briefjes

De bedoeling is dat er op de drie lege plekken achtereenvolgens een aanhef komt, een groet of een boodschap en ten slotte de afzender. Mimount laat de aanhef en het slot leeg, en schrijft alleen *fedied* op. Fariba schrijft haar voornaam bovenaan en haar achternaam onderaan. Emine begint inderdaad met *beste*, vervolgt heel communicatief met *groeten van* en noteert na het ‘van’ in de voorgedrukte brief dat ze van het ongeluk hoorde en wenst beterschap. Zarine schrijft *jan* (ze had er eerst iets anders staan, waarschijnlijk *goed schap* en dat uitgegumd). Op de volgende lege plek komt *goed schap* en onder ‘van’ vult ze haar eigen adres in: *Van Kortenhoefstraat*. Sharifa opent met *beterschap*, en vult vervolgens de lege plekken in met groeten en de afzender. Yamila begint met de aanhef zoals bedoeld, vervolgt dan met *groetsje Yamila* en laat de witregel na het voorgedrukte ‘van’ leeg.

Het meest raadselachtige briefje hier is van Mimount. Wilde ze *gefeliciteerd* opschrijven, zoals ze ongetwijfeld wel eens geoefend heeft op andere kaartjes? Qua letters en woordcontour lijkt het erop. Fariba weet waarschijnlijk uit ervaring dat je op dit soort lege plekken vaak je voor- en achternaam in moet vullen. Emine doet het goed tot en met groeten van, maar omdat ze zelf al *van* gebruikt heeft, raakt ze kennelijk in verwarring

door het voorgedrukte ‘van’ en besluit ze nog maar een keer op te schrijven waarvan ze iets hoorde (*van Joop ongeluk ik hoorde*) en er nog een wens aan toe te voegen (*beterschap*). Sharifa vult het briefje redelijk volgens de conventies in, maar besluit meteen te openen met *beterschap*. Daar is communicatief niks mis mee. Zarine wil misschien bij nader inzien haar aanvankelijke idee (*goed schap*) vervangen door een echte aanhef (aan Joop?), komt bij de volgende witregel met haar wens (goedschap is ook heel mooi) en het voorgedrukte ‘van’ beschouwt ze kennelijk als een indicatie dat haar adres genoteerd moet worden (dat begint ook met van). Yamila ten slotte heeft haar naam meteen al na *groetsje* gezet en laat vervolgens de laatste witregel leeg. Op basis van deze ingevulde briefjes zou je kunnen concluderen dat het leren doorzien van de briefconventies (die wellicht ook behoorlijk westers zijn) bepaald geen sinecure is. Mimount en Jamina hebben daar nog weinig kaas van gegeten. De anderen hebben waarschijnlijk de bedoeling redelijk door (communicatief zijn hun reacties tamelijk adequaat), maar ze raken toch vooral in verwarring door dat laatste ‘van’: ze zien er een aanleiding in om iets te schrijven wat betrekking heeft op ‘van’ (Emine en Zarine) of laten het maar gewoon leeg omdat ze de afzender al gehad hebben (Yamila).

Zo eenvoudig is zo'n briefje waarin je drie of vier woorden in moet vullen kennelijk niet.

De meeste van deze cursisten zitten immers al redelijk lang op les en zullen ongetwijfeld geoefend hebben met dergelijke briefjes. Het zou interessant zijn de reacties op dergelijke invulbriefjes eens te vergelijken met soortgelijke briefjes die de cursisten zelf schrijven.

Het dictee

De ruimte is te beperkt om op alle interessante verschijnselen in de dicteezinnen in te gaan. Ik pak er een paar saillante punten uit om daarmee iets te illustreren van de stadia in de ontwikkeling van spelvaardigheid.

Allereerst, als je op basis van de geschreven zinnen zou willen reconstrueren wat er gezegd is, lukt dat bij de meeste cursisten heel aardig. Evident niet bij vier zinnen van Mimount, en bij Fariba aarzel je wellicht bij de tweede en de laatste zin. Dat gegeven zegt iets over de mate waarin cursisten het alfabetische principe doorhebben.[1] Het alfabetische principe is de kern van wat leren lezen en schrijven in een alfabetisch schrift van elke beginnende speller vraagt: die moet zich bewust worden van het feit dat in de klankstroom van de dicteerder onderscheiden klanken te horen zijn en die omzetten in lettertekens. In principe doen al deze cursisten dat (ook Mimount) en de mate waarin ze daarin slagen zegt iets over hun spelvaardigheid. Er zit dus, op de tweede plaats, systeem in wat deze cursisten doen. Op de derde plaats valt op dat bij beginners medeklinkers kennelijk eerder een kans maken om geschreven te worden dan klinkers, en dat (klinkers van) niet beklemtoonde lettergrepen, zoals de sjwa (toonloze e), nog meer moeite moeten doen om een plek te krijgen. Op de vierde plaats valt op dat sommige woorden beter worden geschreven dan andere woorden. *Appel* is bijvoorbeeld bepaald niet moeilijker dan *kinderen*; en *lopen* en *school* worden ook relatief weinig fout geschreven. Van sommige woorden hebben cursisten zich

kennelijk al een woordbeeld gevormd omdat ze die vaak geoefend hebben, van andere moeten ze ter plekke de structuur bepalen op basis van wat ze gehoord hebben.

Stadia in spellingontwikkeling

Samen met Fatima en Kwaku uit de intro geven deze zes dictees een aardig beeld van de eerste stadia in de ontwikkeling van het schrijven en spellen.

Fatima uit de intro behoort duidelijk tot het *precommunicatieve* en *prefonetische* stadium. Ze gebruikt potlood en papier en maakt letterachtige vormen, maar ze kent de letters nog niet en heeft ook geen idee dat letters iets met klanken te maken hebben. Maar ze weet waarschijnlijk al heel goed dat schrijven een functie heeft en dat andere mensen kennelijk betekenis kunnen ontlenen aan lettertekens op papier.

Kwaku (en deels Mimount) is een mooi voorbeeld van wat wel het *semifonetische* stadium genoemd wordt. Hij begint de relatie tussen letters en klanken te begrijpen, maar hanteert daarbij nog een soort elementaire logica waarin de *letternamen* gekoppeld worden aan bijvoorbeeld hele woorden of lettergrepen (o voor hope, s voor so). Veel kinderen die zichzelf leren spellen, gebruiken die strategie. Overigens wordt die strategie in sms'jes uit zuinigheidsoverwegingen ook vaak gebruikt (cu voor see you).

Het volgende stadium is het *fonetische stadium*, dat nagenoeg alle spellers een tijdlang hanteren. De beginnende speller gebruikt een letter of een groepje letters om op papier weer te geven wat hij precies gehoord heeft. En wat je precies hoort, wijkt nogal eens af van wat wij (ervaren spellers) denken te horen (dat komt omdat wij dit stadium allang voorbij zijn). Veel woorden in de dictees van deze cursisten passen bij dit fonetische stadium. Als je nagaat wat de cursisten eigenlijk precies gehoord hebben, dan zijn veel woorden heel adequaat geschreven: *apl, lekr, aplis, loopn, taat*. Niet zo duidelijk waar te nemen klanken als de sjwa of de *r* in *taart* leggen het loodje. *Oegate* is misschien wel een preciezere weergave van wat je in feite hoort als iemand die zin uitspreekt dan ‘Hoe gaat het?’. Wij weten dat je die vraag zo hoort te schrijven, maar we horen fonetisch misschien wel iets wat erg lijkt op ‘oegatut’. Deze cursisten moeten overigens ook nog uit zien te

vissen hoe dat precies zit met een taal die veel klanken kent die in hun moedertaal niet voorkomen.

Om een stapje verder te komen moet elke beginnende speller leren abstraheren van het fonetische niveau en klanken leren rubriceren op fonemisch niveau: de *oo* in *boos* klinkt heel anders dan de oo in *boor*, maar toch noemen we ze allebei *oo*; en de klinkers in *gil* en *geel* horen juist bij twee verschillende fonemen (*i* en *ee*), ook al hoor je bijna geen verschil. Bij Mimount komt daar waarschijnlijk ook nog bij dat ze letters *visueel* verwart (*b* en *d* bijvoorbeeld) en dat ze gaande het schrijven vergeten is wat ze hoorde. En woordgrenzen hoor je natuurlijk ook niet.

De meeste cursisten zitten waarschijnlijk in het volgende stadium, het *overgangsstadium*, waarin ze langzamerhand de conventionele spelling gaan hanteren en het representeren van klanken langzamerhand gaan vervangen door een visuele, orthografische strategie, soms omdat ze de interne structuur van woorden doorhebben of omdat ze het woord vaker gezien en geoefend hebben.

En uiteraard volgt daarna nog het *conventionele stadium* waarin de spellers de basisregels van de spelling en de conventionele schrijfwijze van de woorden leren beheersen.

Als je het zo bekijkt is leren schrijven voor een alfabetiseringscursist een nogal paradoxale bezigheid: je moet eerst heel precies leren luisteren om het principe van een alfabetisch schrift te doorgronden, en daarna moet je ook weer afleren om zo precies te luisteren (je hoort wel *oegatut*, maar je schrijft *hoe gaat het*), want je moet allereerst op de abstracte fonemen afgaan en niet op wat je werkelijk hoort en op de tweede plaats moet je leren dat heel veel woorden helemaal niet volgens dat basisprincipe (dat heette ooit de regel van de beschaafde uitspraak), maar op basis van heel andere spellingregels geschreven moeten worden (denk aan de verdubbeling van de medeklinker bij *bakker* of de laatste letter van *brood*).

Eindnoten:

1 Behalve als de andere cursisten veel met deze zinnen geoefend zouden hebben, wat uitdrukkelijk niet de bedoeling is van een toets.

Uit het veld

‘Het leeren der letters’
Danielle Boon/universiteit van Tilburg

In de vorige ALFA-*nieuws* stond hij al aangekondigd: de tentoonstelling ‘Aap, Noot, Mies’ in het Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam. Van februari tot en met augustus 2010 kon je daar zien hoe het beroemde aap-noot-mies-leesplankje ooit ontstond en op de markt kwam, en welke aanvullende materialen en interessante varianten er vervolgens ontwikkeld werden. ALFA-*nieuws* ging naar Rotterdam en nam er zelf een kijkje.

Het eerste plankje

‘Leren lezen is een wonder.’ Zo begon de overzichtstentoonstelling van leesplankjes door de jaren heen. Een waarheid als een koe, die niet alleen geldt voor kinderen in het basisonderwijs die kennismaken met lezen, maar, zoals ALFA-*nieuws*-lezers maar al te goed weten, ook voor volwassen beginnende lezers. Dat het bij leesonderwijs handig is om letters en woorden in de klas op te hangen, ondervond ook onderwijzer M.B. Hoogeveen al eind negentiende eeuw. Hij was de grondlegger van het leesplankje. Zie hier zijn beschrijving in *Het Schoolblad* van 12 april 1892:

‘*Voor de klasse, tegen den werkmuur, een ezelbord of anderszins brengen we een paar horizontale plankjes aan. In den voorkant (lengte bij dikte) hiervan slaan we spijkertjes. Aan ieder spijkertje hangen we een rechthoekig stukje lei, waarin we een gaatje geboord*

hebben. Op ieder stukje schrijven we een letter, die we willen leeren en van die letters vormen we, door ze naast (tegen) elkaar te hangen, woorden, die namen zijn van voorwerpen of zaken, welke we boven die woorden op het plankje kunnen plaatsen (met geen ander doel dan deze lettergroepen daardoor te doen onthouden).'

Honderd jaar geleden, in 1910, kwam Hoogeveens beroemde leesmethode uit, vooral bekend van het plankje met de woorden 'aap', 'noot', 'mies', etc. en de afbeeldingen van C. Jetses. Generaties kinderen leerden hiermee lezen, generaties ouderen kunnen het nu nog opdreunen. Naast het leesplankje werden allerlei andere materialen gebruikt, zoals de Vertelselplaat waarop de figuren van het plankje weer te zien zijn, en de leesboekjes waarin hun avonturen in eenvoudige taal zijn beschreven. Voor in de klas stond een grote leesplank waarop de leraar woorden en plaatjes kon aanwijzen. Elke leerling had daarnaast zijn eigen kleine leesplankje, met daarbij een doosje met losse letters. Het doel hiervan legt Hoogeveen uit in hetzelfde artikel in *Het Schoolblad*:

'Van groot belang dunkt me, dat het kind het woord werkelijk kan ontbinden, dat het de letter, waarom het begonnen is (dit gedeelte van het onderwijs is immers gericht op het leeren der letters!) in de hand kan nemen en dat het, zonder te kunnen schrijven, toch woorden kan vormen.'

Behalve dat er dus, ook toen al, ruim aandacht was voor analyse en synthese, werd er ook op klankzuiverheid. Behalve de vijftien eenlettergrepige woorden, (waaronder 'wim', 'zus', 'jet', 'vuur', 'lam', 'kees', 'bok') stonden ook twee langere woorden op het plankje: 'weide' en 'schapen', de lettergrepen netjes gescheiden door een koppelteken. De 'e' aan het eind van

'weide' was klein gedrukt om het toonloze ervan uit te beelden, en boven de 'a' in 'schapen' stond een streepje om de klank te verlengen.

Verzuiling

Werd Hoogeveens (religieus neutrale) leesplankje aanvankelijk door vele scholen op verschillende religieuze grondslag gebruikt, de bijbehorende verhalen ontkwamen al snel niet aan de verzuiling. Bij een protestants-christelijke opvoeding hoorden geen sprookjes, sagen en legenden; sprekende dieren en tovenaars waren taboe. Zo werd het zandmannetje in de Uitgave voor de Christelijke School vervangen door een bekend protestants-christelijk kindergebedje: ‘Ik ga slapen, ik ben moe, 'k sluit mijn beide oogjes toe, Heere houd ook deze nacht, over mij getrouw de wacht.’

Ook voor het katholieke onderwijs voldeden de leesboeken bij Hoogeveens methode inhoudelijk niet: ‘*(...) wij katholieken vergenoegen ons niet met al dien neutrale kost. 't Moge waar zijn dat eenige van die sprookjes en verhaaltjes een of andere zedelijke strekking hebben, dat is voor ons niet voldoende. Wij moeten ook bepaald godsdienstige vertellingen geven*.’ Deze opvatting leidde tot nieuwe boeken met typisch katholieke kinderverhaaltjes. Weer later ontwikkelden de verschillende zuilen hun eigen leesplankjes, zoals de ‘katholieke’ plankjes aap-roos-zeef en maan-zaag-Fien-vier-dak-Jan-bel.

Van het leesplankje verscheen ook een, overigens religieus neutrale, Joodse versie, waarop bijna alle Hebreeuwse medeklinkers en klinkers (de laatste weergegeven door punten

en streepjes) aan bod kwamen. Dit is een van de weinige plankjes die van rechts naar links gelezen moet worden.

Het Hebreeuwse plankje

Leesplankjes voor overzee

In 1917 werd een variant van Hoogeveens leesplankje voor Nederlands-Indië uitgegeven. Hierop verscheen (weer van Jetses' hand, maar nu in een meer tropische sfeer) onder meer een ‘oom’ met tropenpak en -hoed, een huis met een grote veranda en een lieve Indonesische ‘boe’ (baboe). Ook voor Zuid-Afrika verscheen er, omstreeks 1930, een leesplank: hierop kwam wel weer een aap (*'n aap*) voor, ‘noot’ werd ‘neut’, onder de afbeelding van een pony stond het woord ‘poon’ en de hond heette hier ‘jok’. Op deze plank treffen we behalve een (witte) boer ook een (zwarte) ‘Tys’ aan: ‘die jong wat in die hut woon en vir die boer moet help werk’... Bij deze plank verschenen verhalen en letterdoosjes onder de titel ‘Ek kan lees’.

Ek kan lees

Dialecten

Veellater werd de leesplankjesmethode gebruikt om diverse dialecten onder de aandacht te brengen. Dit werkte prima, wellicht door de populariteit en het icoongehalte van de oude leesplankjes, de waarde die ze voor velen vertegenwoordigen en de herkenning die ze nog steeds oproepen. Er verschenen dialectplankjes voor onder andere het Zeeuws, het Maastrichts en het Tilburgs. Door

de plaatjes snap je het meteen: in Maastricht eten ze friet uit een ‘tuut’ en steken ze als het donker is een ‘boezjie’ aan, in Tilburg kopen ze een ‘lèkstêel’ op de kermis en in Zeeland eten ze ‘beuter’ op hun brood. Soms echter laten onduidelijke afbeeldingen je in het duister tasten:

Maastrichts plankje

Wat is in 's hemelsnaam een ‘koenkelpot’? En ‘stute’? Of ‘sjèp’? Zegt u het maar.

Nederlands als tweede taal

Dat het leesplankje niet erg geschikt was voor immigranten die graag Nederlands wilden leren, laat Nilgün Yerli (2001) op humoristische wijze zien in haar boek *De gamalenpelster*. Hierin beschrijft ze hoe ze zich als kind enthousiast stortte op het leren van de woorden van het plankje: bij elk woord een plaatje, precies wat ze nodig had! Toch leidde toepassing regelmatig tot misverstanden in de door haar zo vurig gewenste communicatie met autochtonen. Met de buurvrouw bijvoorbeeld, wier hond (‘Kees’ toch?) Bas heette. Maar ‘Kees Bas’ bleek toch echt niet correct. Of met haar klasgenoten, die ze begroette met ‘Jet Nilgün hallo’ (‘meisje Nilgün groet jullie’). Onbegrip was haar deel. Het duurde even voor ze doorhad dat ‘Kees’ niet letterlijk ‘hond’ betekende en dat ‘Jet’ iets anders was dan ‘meisje’... Gelukkig heeft ze zich hierdoor niet laten ontmoedigen!

Vroeger en nu

Leren lezen is een wonder. Dat blijft zo, ook nu nog. Het is intrigerend om te zien hoe men door de eeuwen heen en op allerlei plaatsen in de wereld steeds geprobeerd heeft dat proces te ondersteunen en bespoedigen. De leesplankjes zijn inmiddels allang weer uit onze klassen verdwenen. De laatste jaren gingen de ontwikkelingen razendsnel. Zou Hoogeveen, uit de tijd van de aanwijsstok en de leien plaatjes, zich iets hebben kunnen voorstellen bij onze computerprogramma's voor beginnende lezers? Hoe dan ook, nieuwe lezers zullen er altijd zijn, kinderen dan wel volwassenen. En dus zullen ook steeds nieuwe materialen voor leesonderwijs ontwikkeld worden. Mooi en leerzaam om eens terug te kijken hoe het allemaal begon. Boeiend, hoe

sterk afbeeldingen bepaalde tijdsbeelden kunnen oproepen. En grappig om te zien dat sommige dingen nog steeds niet veranderd zijn!

[Nummer 4]

Werk in uitvoering

Sociale activering van allochtone analfabeten

Wilma Aarts/stichting interculturele participatie en integratie (SIPI), Amsterdam

Inburgeringscursisten - veelal analfabeten - die onvoldoende scoren op de TIWI (Toolkit Intake Wet Inburgering)-toets mogen hun inburgeringslessen niet voortzetten. De Stichting Interculturele Participatie en Integratie (SIPI) heeft met financiën van Dienst Werk en Inkomen (DWI) in Amsterdam sociale activeringspiekken gerealiseerd waar onder meer deze 'gezakte' inburgeraars terechtkunnen. In een gemengde groep van allochtonen en autochtonen kunnen zij hun taalontwikkeling voortzetten. Dit artikel beschrijft hoe deze sociale activeringspiekken zijn georganiseerd en welke activiteiten er voor analfabeten worden ondernomen om aan hun mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid te werken.

In- en uitstroom van laaggeletterden in NT2-lessen

Met de Wet Inburgering zijn veel nieuwe cursisten bij taalcursussen terechtgekomen, mensen die vaak al twintig tot dertig jaar in Nederland wonen, maar nooit Nederlandse les hebben gevolgd. Het gaat in veel gevallen om mensen die in het land van herkomst weinig onderwijs hebben genoten. Onder die migranten zijn veel Marokkanen (vooral Berbers) en Turken die in het kader van gezinshereniging naar Nederland zijn gekomen. Het gaat vaak om niet- of laaggeletterde mensen. Soms met enige weerstand, soms vol goede moed zijn ze begonnen aan de lessen *Taal en Inburgering*. Een belangrijk deel van de deelnemers aan *Taal en Inburgering* haalt echter de voortgangstoets niet. Het gevolg is dat cursisten die soms voor het eerst van hun leven in een klas zitten, na een jaar die klas weer moeten verlaten. Het gaat hierbij zowel om verplichte als vrijwillige inburgeraars. Ze hebben veel schroom en faalangst overwonnen, zijn het plezier van leren gaan ervaren, maar vervolgens krijgen ze het stempel 'niet goed genoeg', en is er geen kans meer voor hen. Als inburgeraars die klant zijn van DWI onvoldoende gescoord hebben op de TIWI, kunnen klantmanagers niet anders dan ermee instemmen dat hun klant het inburgeringstraject verlaat. Gelukkig hebben de klantmanagers van DWI wat extra mogelijkheden.

Wat is sociale activering?

Stichting Interculturele Participatie en Integratie (SIPI) heeft sinds najaar 2008, gefinancierd door Dienst Werk en Inkomen (DWI), in Amsterdam sociale activeringspiekken gerealiseerd. Om te begrijpen wat dit inhoudt, lichten we eerst

toe wat de taken van DWI zijn en wat sociale activering inhoudt. De belangrijkste taken van DWI zijn het re-integreren en aan het werk helpen van Amsterdammers met een bijstandsuitkering, hen voorzien van een tijdelijk inkomen en armoede in de stad bestrijden. Dat mensen een betaalde baan vinden en onafhankelijk worden van een uitkering is het uiteindelijke doel van DWI. Maar voor mensen die een grotere afstand tot de arbeidsmarkt hebben gaat het erom de eerste stappen in de richting van de arbeidsmarkt te zetten. Een baan vinden is pas de laatste stap van 're-integratie', een stap die alleen in het bereik ligt van mensen die klaar zijn voor de arbeidsmarkt. De gemeente Amsterdam en DWI hebben jaren geleden het beleid *Niemand aan de kant* geformuleerd, om bijstandsklanten en niet-uitkeringsgerechtigden met een grote afstand tot een baan de eerste stappen op het gebied van re-integratie te laten zetten, omdat men besefte dat met de vergrijzing in de komende decennia meer arbeidskrachten nodig zullen zijn. Om die arbeidskrachten dan beschikbaar te hebben, moet er nu een begin

gemaakt worden met het niet-actieve arbeidspotentieel op werken voor te bereiden. Dit gebeurt allereerst door hun competenties te ontwikkelen.

SAP en MAP

Een instrument dat DWI inkoopt en inzet om mensen die ver van de arbeidsmarkt af staan de eerste stappen te laten zetten naar economische zelfstandigheid, ofwel een baan, is *sociale activering*. Die eerste stappen zijn vooral gericht op het bevorderen van zelfredzaamheid, het kunnen omgaan met persoonlijke belemmeringen en het tegengaan van sociaal isolement. Sociale activering gaat zeker niet om arbeidsmatige activiteiten, maar om laagdrempelige activiteiten *buitenshuis met anderen*. Met nadruk op 'met anderen' om zo de interactie en daarmee de cohesie in stadsdelen te bevorderen. Het gaat daarbij in de eerste plaats om het *meedoen:* de klant moet in beweging komen. Er wordt toegewerkt naar een volgende stap op de participatieladder zodat de klant beter weet welke richting hij op wil.

Het profiel van de sociale-activeringskianten is:

- een grote afstand tot de arbeidsmarkt;
- (ernstige) belemmeringen bij het betreden van de arbeidsmarkt;
- vaak meervoudige problematiek (waaronder arbeidsongeschiktheid);
- het risico van isolement.

Het doel van een sociale activeringspiek (SAP) is dat mensen uit hun isolement treden en dat ze na een half of een heel jaar doorstromen naar een maatschappelijke activeringspiek (MAP). Het doel van maatschappelijke activering is dat mensen een bijdrage gaan leveren en iets voor anderen, voor de samenleving gaan betekenen. SIPI biedt zowel SAP als MAP.

SIPI's aanbod van sociale activering

SIPI heeft een aanbod van zogeheten sociale en maatschappelijke activeringspiekken (SAP en MAP) ontwikkeld in reactie op een vraag van DWI en in reactie op maatschappelijke behoeften die we signaleerden. Sinds 2008 is er een aanbod voor een aparte vrouwenen mannengroep waar zowel deelnemers voor sociale als maatschappelijke activering tweemaal per week aan de slag kunnen. De groepen stonden open voor zowel allochtonen als autochtonen. Gaandeweg ontdekten we dat

er ook behoefte bestond voor bepaalde deelnemers, veelal drukbezette inburgeraars, om maar eenmaal per week te komen. En we kregen instroom van ‘gezakte’ inburgeraars, voor wie hun klantmanager toch een vervolg zocht op inburgering.

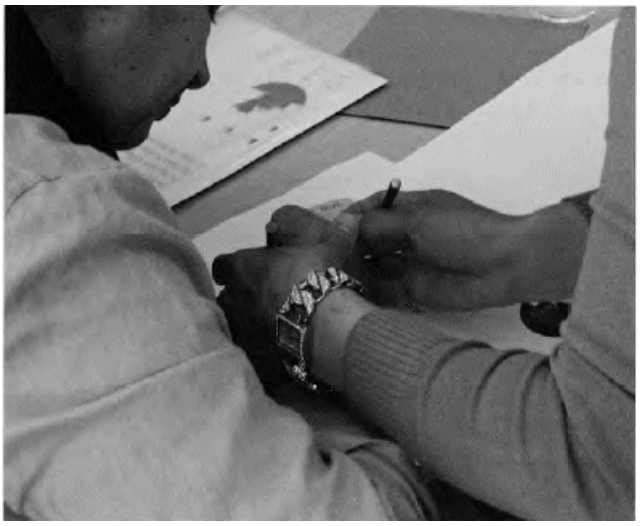
SIPI heeft in reactie hierop het volgende aanbod bedacht voor allochtone DWI-klanten die het gebruik van de Nederlandse taal verder willen ontwikkelen: *Sociale activering. Taal, dialoog, eropuit*. In het programma van de milde Sociale Activerings Plekken *Taal, dialoog, eropuit* biedt SIPI afwisselend taal- of dialoogactiviteiten aan en een excursie om met de klanten het ‘geleerde’ in de praktijk toe te passen en te bekijken. Op deze manier is het hele programma opgebouwd: afwisselend worden taaldialoogactiviteiten uitgevoerd en worden uitstapjes gemaakt. Tijdens de taaldialoogactiviteiten worden de uitstapjes voorbereid en nabesproken. De uitstapjes worden steeds gekozen met het oog op maatschappelijke oriëntatie, zelfredzaamheid, taaltoepassing, participatie en re-integratie. Daarom worden bezoeken gebracht aan een stadsdeelkantoor, de vrijwilligerscentrale, een werkplein van CWI-DWI enzovoort. Elke week wordt op een eenvoudig niveau een uur besteed aan een programmaonderdeel dat gericht is op de ontwikkeling van competenties. Aansluitend hierop wordt een taalactiviteit of excursie uitgevoerd.

Een voorbeeld van een bijeenkomst

In het kader van het thema *De weg weten* wordt bijvoorbeeld eerst in de groep gesproken over het openbaar vervoer in

Amsterdam. Welke bus-, tram en metroverbindingen zijn er? Van welke maak je gebruik? Hoe kun je je verplaatsen? Hoe reis je met de OV-chipkaart? Hoe kom je erachter welke bus-, tram of metroverbinding je kunt nemen naar een nieuwe bestemming in Amsterdam? Welke woorden, namen en symbolen zijn belangrijk om te leren om met het openbaar vervoer te reizen?

Daarna gaat de groep met de begeleidster naar een knooppunt van trams en bussen bij het Centraal Station en naar een verkoop- en informatiepunt van het Gemeentelijk Vervoersbedrijf (GVB). De groep krijgt daar een presentatie en moet een opdracht uitvoeren: achterhalen hoe je op een bepaalde bestemming kunt komen.



Aan het eind van de bijeenkomst of in die van de week erna wordt teruggeblikt op het bezoek aan het GVB en worden ervaringen uitgewisseld. Er wordt ook teruggegrepen op hoe talige toepassing en het stellen van vragen is verlopen en mogelijk wordt ook het idioom nog eens opgehaald.

Kenmerkend voor de groep is de gemengde samenstelling van SAP en MAP en allochtoon en autochtoon. Naast allochtonen die komen om beter Nederlands te leren, zijn er in de groep deelnemers die als een soort vrijwilligerswerk hun bijdrage leveren aan de groep. Een ander belangrijk kenmerk is dat deelnemers individueel in- en uitstromen: er is dus geen duidelijk start- of eindmoment. Deelnemers kunnen elk moment instromen. Dat maakt dat er een cyclisch programma moet zijn.

Wat er gebeurt voor laaggeletterde deelnemers

De belangrijkste taalactiviteiten in de groep zijn gericht op het verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid. Groepsgesprekken worden in het Nederlands gevoerd. Cursisten stellen daarbij vragen en deze worden in het Nederlands beantwoord. Voortdurend wordt Nederlands gesproken, ook als het gaat om de uitleg van opdrachten of het bestellen van een kopje thee. Hierdoor hebben de deelnemers al veel meer en laagdrempeliger taalcontact in het Nederlands dan ze gewend zijn. Verder wordt er gewerkt aan uitbreiding van de woordenschat. Dit gebeurt interactief met de groep met behulp van een schoolbord. De groepsleider inventariseert welke woorden van belang zijn als het gaat om een bezoek aan het vervoersbedrijf of een museum. Alles is sterk gericht op het vergroten van de zelfredzaamheid: zelfstandig kunnen reizen, de weg vinden en kunnen vragen. Het herkennen van belangrijke woorden en symbolen en het schrijven van de eigen naam komt steeds terug.

Sociale activering. Taal, dialoog, eropuit is wel expliciet gericht op taalverwerving en het toepassen van taal, maar niet op alfabetisering. De situatie is echter dat veel deelnemers laaggeletterd zijn. Dat betekent dat hiermee rekening gehouden moet worden. De begeleider moet kijken of opdrachten uitvoerbaar zijn zonder schriftelijke instructie, of moet deelnemers richtlijnen geven over hoe ze moeten omgaan met schriftelijk materiaal. Verder bevordert de groepsleider in de hele groep begrip en acceptatie voor analfabetisme. Spelenderwijs wordt naast taalontwikkeling

wel enige aandacht besteed aan lezen en schrijven, want dit is een belangrijke stap in het verbeteren van zelfredzaamheid en in het ontwikkelen van zelfvertrouwen.

Ervaringen

Deelneemster Malika: *'Ik vind het lezen en schrijven nog steeds moeilijk, maar ik kan nu wel beter met de tram reizen. Ik weet op welke cijfers en letters ik moet letten, en kan die herkennen.'*

Deelneemster Döne: *'Ik kan wel lezen en schrijven, maar vind het spreken moeilijk. Ik krijg complimenten uit de groep omdat ik als snelste woordpuzzels kan oplossen. Op de school van de kinderen doet vooral mijn man het woord. Ik heb de laatste keer tegen de juffrouw gezegd dat ik het rapport van mijn zoon heb gelezen en alles goed heb begrepen. Zij moet weten dat ik wel kan lezen, ook al zeg ik niet veel.'*

Groepsbegeleidster Jamila: *'Het gaat soms om vrouwen die niet kunnen lezen, of anderen die wel kunnen lezen maar niet kunnen schrijven. Soms is hun voornaam ongeveer het enige wat ze kunnen schrijven.'*
'Bij de SAP moet wekelijks de presentielijst worden ondertekend en eens per drie maanden een voortgangs- of eindrapportage. Ik bekijk dan samen met de deelnemer het formulier, lees het zo nodig voor en wijs belangrijke termen en cijfers aan. Ze moeten hun rapportage immers ondertekenen. Ik leg hun ook het belang uit van hun handtekening. Deze vrouwen hebben ook praktische oplossingen voor hun laaggeletterdheid. Ze gebruiken de witte adresetiketten die tegenwoordig in geplastificeerde post zit bijvoorbeeld bij persoonlijk geadresseerde reclame, als visitekaartjes. Wat opvalt is dat de vrouwen graag willen leren. Ze staan erop aan tafels te zitten en niet op banken. Dan alleen hebben ze het gevoel dat ze iets leren. Ze kunnen dan beter lezen en schrijven.' De sfeervol gestoffeerde banken in Marokkaanse stijl in de ontmoetingsruimte staan er dus werkloos bij.

Waarom het werkt

Groepsleidster Jamila constateert dat vooral mondelinge vaardigheden van de laaggeletterde deelnemers vooruitgaan. Dat komt kennelijk vooral door het taalcontact, de blootstelling aan de Nederlandse taal. De groep bestaat namelijk niet alleen uit vrouwen van Turkse en Marokkaanse afkomst, maar ook uit vrouwen van Surinaamse afkomst en autochtone vrouwen. Dit heeft tot gevolg dat de voertaal wel Nederlands moet zijn en dat ze ook Nederlands horen van mensen voor wie Nederlands de moedertaal is. De vertrouwdheid in de groep is ook een belangrijke succesfactor. Enerzijds leren de vrouwen fouten durven maken, omdat ze met vrouwen aan tafel

zitten met een vergelijkbaar taalniveau. Anderzijds worden ze uitgedaagd door autochtone vrouwen die soms, mede als onderdeel van hun activeringstraject, als taalmaatjes hun groepsgenoten ondersteunen.

Zo is er een autochtone vrouw die het idee heeft opgevat om aansluitend aan de belangstelling en het niveau van de vrouwen een woordzoeker (puzzel) samen te stellen met bekende woorden en de voornamen van de vrouwen in de groep. Ook de uitstapjes geven meer aanleiding voor groepsgesprekken over praktijksituaties. Er is meer om over te praten. Een andere factor is de allochtone groepsleidster die een opleiding tot inburgeringscoach heeft gevolgd. Door haar achtergrond kan de groepsleidster goed aansluiten bij de belevingswereld van de analfabeten en daarnaast de taak vervullen om hun horizon te verbreden. Bij de verkiezingen bijvoorbeeld wordt gesproken over het belang van de verkiezingen en wordt samen naar het stemformulier gekeken en worden meningen en sternadviezen uitgewisseld.

In de vorige ALFA-*nieuws* (september 2010) beschreef Kaatje Dalderopeen nieuwe pilot van de gemeente Amsterdam op het gebied van alfabetisering. Al voor de start van deze pilot is SIPI begonnen met Sociale Activerings Plekken (SAP) waarin aan taalverwerving wordt gewerkt, ook voor veel analfabeten. Het is duidelijk dat in de pilot gerichter aan alfabetisering wordt gewerkt en beter individueel maatwerk kan worden geleverd, aansluitend bij individuele leerstijl en niveau. Het accent bij sociale activering ligt op participatie en taal mondeling gebruiken. Dit sluit volgens de verschillende deskundigen van de pilot aan bij de leerbehoefte en -mogelijkheden van langzaam lerende analfabeten. Voor deze groep is deze vorm van sociale activering een goed alternatief voor taallessen.

Onder de loep

Educatieve tv voor laaggeletterden
Enkele opinies van laaggeletterde Brabanders
Lieke Valkenburg en Jeanne Kurvers/universiteit van Tilburg

ETV.nl Brabant wilde graag weten wat de invloed is van haar educatieve programma's en hoe laaggeletterde Brabanders daarover denken. Lieke Valkenburg ging, begeleid door Jeanne Kurvers, voor haar masterscriptie op onderzoek uit. In de volgende bijdrage een kort verslag van enkele bevindingen.

Introductie

In 2006 is de overheid gestart met het *Aanvalsplan laaggeletterdheid. Van A tot Z betrokken*. Met dit programma wil de overheid laaggeletterde volwassenen stimuleren weer de stap naar leren te zetten. Zij hebben namelijk minder mogelijkheden om mee te doen in de maatschappij, bijvoorbeeld omdat alledaagse zaken als het lezen van de krant, ondertiteling op televisie, een bijsluiter bij medicijnen of het kopen van een kaartje bij een automaat op het station tot problemen leiden (Ministerie van OCW, 2005).

Stichting Expertisecentrum ETV.nl werkt ook mee aan de aanpak van laaggeletterdheid en is opgericht om op een laagdrempelige manier mensen nieuwe vaardigheden te leren in hun privéomgeving. ETV.nl Brabant (Educatieve Televisie Brabant) is hier een onderdeel van en zendt televisieprogramma's uit in de provincie Noord-Brabant op Omroep Brabant. Deze televisieprogramma's worden zes keer per week uitgezonden en de kijkcijfers zijn goed. Wat precies de invloed is van die programma's, en hoe laaggeletterden daar zelf over denken, is overigens minder onderzocht.

Invloed van tv

Dat de televisie invloed kan hebben op de attitudes en het gedrag van mensen is al vaker uit onderzoek gebleken. Zo is bijvoorbeeld duidelijk geworden dat mensen kunnen leren door naar het gedrag van andere mensen te kijken, ook van mensen op tv. De tv kan bijvoorbeeld voor rolmodellen zorgen die het gewenste gedrag vertonen, zoals Lenie die in de serie *Lees en Schrijf!* vertelt welke problemen ze op haar werk tegenkwam en hoe het volgen van een cursus haar leven heeft veranderd. Of zo'n rolmodel ook werkelijk het gedrag verandert, hangt er overigens ook van af of, en zo ja, hoezeer een kijker geprikkeld wordt door het programma. Een tv-programma zou ook op een andere manier interessant kunnen zijn, bijvoorbeeld wanneer een laaggeletterde zelf al de behoefte heeft iets te gaan leren en op basis van een tv-uitzending een idee krijgt hoe het eraan toe gaat in een cursus of wat voor soort oefeningen er in een dergelijke cursus gemaakt worden. Ook het feit dat

laaggeletterdheid via de media op de agenda gezet wordt, kan al invloed hebben, bijvoorbeeld omdat mensen erover gaan praten. De manier waarop zo'n boodschap in de media gebracht wordt, doet er overigens ook toe. Om het idee weg te nemen dat niet (goed) kunnen lezen en schrijven alleen een probleem is van allochtonen zou op tv bijvoorbeeld benadrukt kunnen worden dat cursussen lezen en schrijven uitdrukkelijk ook bedoeld zijn voor autochtonen.

Het onderzoek

Om meer te weten te komen over wat laaggeletterden vinden van de educatieve programma's van ETV.nl Brabant, en of die hun bereidheid om iets te gaan leren versterken, werd een onderzoek opgezet onder laaggeletterde Brabanders. Er werd een compilatie gemaakt van drie educatieve series (*Blokletters, Lees en Schrijf! en Taal*

op je werk) die op Omroep Brabant worden uitgezonden. Daarnaast werd een vergelijkbare compilatie gemaakt van drie amusementsprogramma's van Omroep Brabant (*Hot & Gespot, Wolfseinde* en *You BC*). De helft van de deelnemers aan het onderzoek kreeg de educatieve compilatie te zien, de andere helft de amusementscompilatie. Daarna kregen de deelnemers verschillende activiteiten voorgelegd (zoals 'gemakkelijk een sollicitatiebrief schrijven', 'iets op kunnen zoeken op de computer', 'koken met een recept', of 'zelf een fietsband plakken') met daarbij de vraag of ze dat wilden leren, helemaal niet wilden leren of al konden. Ook werd gevraagd naar welke tv-programma's de deelnemers vaak keken en wat ze vonden van de educatieve programma's van Omroep Brabant. De bedoeling was om het onderzoek uit te voeren onder verschillende groepen laaggeletterden: laaggeletterden die al op een cursus zaten, en laaggeletterden die dat nog niet deden. Uiteindelijk bleek, helaas, dat bijna alleen maar cursisten gevonden konden worden. Toen is besloten met een deel van die cursisten ook uitgebreider te praten over hoe zij de hadden gezet naar een cursus, wat van de educatieve programma's vonden en wat daar nog aan verbeterd zou kunnen worden. Er namen in totaal 55 laaggeletterde cursisten deel aan het onderzoek, 32 mannen en 23 vrouwen, afkomstig uit verschillende plaatsen in Brabant. Er namen ook twee nietcursisten deel aan het onderzoek.

Kijkgedrag

Uit het onderzoek kwam duidelijk naar voren dat de deelnemers veel naar Omroep Brabant kijken om op de hoogte te blijven van het landelijke, maar vooral van het regionale nieuws en om andere programma's te volgen die op deze zender te zien zijn, zoals de serie *Wolfseinde*. De deelnemers bleken ook veel te kijken naar *Hart van Nederland* van SBS6, een programma dat gericht is op regionaal en landelijk nieuws met veel human interest. De veronderstelling dat laaggeletterden het beste te bereiken zijn via lokale en regionale media omdat ze deze betrouwbaar vinden (Gent & Katus, 2000), bleek ook bij deze groep te kloppen.

Anders dan vaak wordt gedacht, gebruiken de deelnemers de televisie vooral als informatief en educatief medium. Ze willen graag op de hoogte zijn en kijken zeker niet uitsluitend voor ontspanning naar de televisie. Van de deelnemers aan het onderzoek was een groot deel overdag vaak thuis. Toch vertelden heel veel deelnemers nooit tussen 10.00 uur en 11.00 uur 's ochtends de televisie aan te zetten (het tijdstip waarop de educatieve programma's worden uitgezonden). Dat was overigens ook al uit een onderzoek in Ierland gebleken: een avonduitzending van de eerste serie van *Read Write Now* werd ongeveer zeven maal zoveel bekeken als de ochtenduitzending van 10.00 uur.

Motivatie om te gaan leren

Uit het onderzoek kwam naar voren dat de deelnemers verschillende motieven hadden om op cursus te gaan. Deze motieven kunnen in drie categorieën worden verdeeld. De categorie die het meest voorkwam (23 keer genoemd) was ‘tijd en gelegenheid’; cursisten die altijd al hadden willen leren vertelden ‘ik had er nu ineens tijd voor’, ‘ik kreeg het aangeboden op mijn werk’, of ‘ik zag de informatie en wist dat ik hier terechtkon’. Voor deze groep is er relatief weinig nodig om de stap naar een cursus te zetten. Zodra de gelegenheid zich voordoet, grijpen ze de kans om op les te gaan. Een ander motief dat werd genoemd (12 keer) kon samengevat worden als ‘persoonlijke noodzaak’. Dat waren bijvoorbeeld motieven van cursisten van wie de partner - die altijd de formulieren invulde - overleden was of van cursisten die een kleinkind wilden voorlezen. Een derde motief dat werd genoemd (11 keer) zou je kunnen omschrijven als ‘persoonlijke ambitie’; mensen geven zich op voor een cursus omdat ze bijvoorbeeld op een computercursus willen, of een diploma willen halen voor het werk. Deze mensen willen zich graag verder ontwikkelen, maar voordat dit mogelijk is moeten ze vaak eerst hun Nederlandse lees- en schijfvaardigheid bijspijkeren.

Uit de interviews bleek tevens dat je kunt spreken van drie typen laaggeletterden. Het eerste type schaamt zich voor zijn laaggeletterdheid en vermijdt confrontaties daarmee. Een mevrouw vertelde bijvoorbeeld: ‘Ik sloot me er bewust voor af, ik ga mijn eigen probleem niet onder ogen zien. En als ik dan toch naar ETV zou willen kijken, dan had ik het niet gedurfd, want stel je voor dat ik ernaar keek en iemand loopt net binnen of ziet door het raam dat ik dat doe, dan weet die persoon dat ik niet kan lezen en schrijven.’ Deze mevrouw meldde zich pas aan voor een cursus toen haar persoonlijke leven ineens veranderde door een heftige gebeurtenis.

Het tweede type heeft last van het

feit dat niet goed kan lezen en schrijven en weet dat ook. Zijn hoofd heeft de eerste stap al gezet, maar hij weet niet goed hoe hij deze stap ook echt kan zetten, of heeft er de mogelijkheid niet toe door bijvoorbeeld tijd- of geldgebrek. Voor zo'n type kan een uitzending, een open dag bij het roc of een tip van zijn baas hem over de streep trekken om weer te gaan leren. Soms is het tonen van een telefoonnummer al voldoende, al blijven de praktische belemmeringen van tijd, geld en bereikbaarheid vaak bestaan.

Het derde type is weliswaar laaggeletterd, maar ervaart dat helemaal niet als een probleem dat van grote invloed is op zijn leven. Meestal is er een partner of een ander familielid of vriend die de lastige leesen schrijftaken op zich neemt, en heeft de persoon zelf geen enkele interesse in leren. ‘Ik heb genoeg aan mijn hobby’, vertelde een man - een van de twee deelnemers aan het onderzoek die niet aan een cursus deelnam.

Wat nog te leren?

De vraag of ze nog wilden gaan leren en zo ja wat, bleek door de groep die naar de ETV-compilatie had gekeken niet anders beantwoord te zijn dan door de groep die naar de amusementscompilatie had gekeken. Waarschijnlijk heeft dat te maken met het feit dat het allemaal cursisten waren die hun bereidheid tot leren al hadden laten blijken door zich op te geven voor een cursus. Op basis van deze deelnemers kan dus niet vastgesteld worden of de programma's van ETV dat voor de niet-cursisten wel zouden doen. Er kon wel worden vastgesteld dat de mannen in het onderzoek vaker aangaven nog iets te willen leren dan de vrouwen, maar dat was waarschijnlijk een gevolg van het feit dat de vrouwen die meededen over het algemeen al op een iets hoger niveau zaten, en misschien minder hoefden te leren.

Overigens wilden de deelnemers nog heel wat leren op het gebied van lezen, maar vooral van schrijven. Een nette brief schrijven, lastige formulieren invullen, op de computer werken, e-mails schrijven, sms'jes versturen en zelf notities maken scoorden bijvoorbeeld hoog. Veel minder hoog scoorden activiteiten als iets zoeken in de winkel, borden op de weg lezen, treinkaartjes kopen, kleinkinderen helpen met huiswerk, of koken volgens een recept. De deelnemers gaven vaker aan dat ze dat al konden, of soms dat ze het niet nodig vonden dat te leren. Het leren gebruiken van nieuwe media scoorde over het algemeen hoog, vooral bij de oudere deelnemers. Eén persoon, die al cursiste was, wilde alles nog leren, van fietsband plakken tot belastingaangifte invullen; ze vertelde zelf ook dat ze erg was. De man die helemaal niet op cursus wilde, vond het geen probleem dat hij moeite heeft met lezen en schrijven en vond de meeste dingen helemaal niet nodig om te leren.

Valt er nog wat te verbeteren aan educatieve tv?

Of de educatieve programma's van ETV.nl Brabant interessant zijn voor de kijkers bleek allereerst afhankelijk van het niveau van de laaggeletterde die op dat moment

te zien was in het programma. Als het niveau ongeveer overeenkwam met het niveau van de kijkers (bijvoorbeeld zoals Lenie in het derde fragment), dan waren de deelnemers erg geïnteresseerd en sprak het hen zeer aan. Maar bij een te laag niveau, zoals het niveau van Reina, die in het fragment aan een potje nootmuskaat ruikt om erachter te komen wat erin zit, hadden de deelnemers de neiging te denken ‘daar lijk ik helemaal niet op’. Ook leeftijd en etniciteit werden als identificatie genoemd: enkele jongere laaggeletterden vonden een programma waarin vooral ouderen voorkwamen minder geschikt. En als er overwegend allochtone deelnemers in de lees- en schrijfcursussen getoond worden, zou men volgens sommigen kunnen denken dat dit soort cursussen alleen voor allochtonen is.

De deelnemers noemden nog enkele andere dingen. Verschillende deelnemers vertelden bijvoorbeeld dat ze graag meer informatie wilden in de programma's over hoe het er precies aan toe gaat in zo'n cursus, maar vooral ook dat ze meer informatie wilden over hoe ze meer voorlichting kunnen krijgen over cursussen en waar en hoe ze hiervoor met iemand in contact kunnen komen. Alleen een telefoonnummer vermelden vinden ze daarvoor wat weinig. Een paar deelnemers gaven aan dat ze de programma's van ETV.nl wat saai vonden omdat ze daarin enkel verhalen laten zien van doorsneemensen zoals zijzelf. Spannender vinden zij het om mensen te zien waar je tegen op kijkt, bijvoorbeeld de Zweedse prinses Victoria, die dyslexie heeft. en het verhaal over een man achter een miljoenenbusiness die analfabeet is: ‘Dat zijn interessante rolmodellen, zo kan men laten zien dat je ondanks een

lees- en schrijfprobleem toch veel kan bereiken en wat aan het probleem kan doen.'

Conclusie

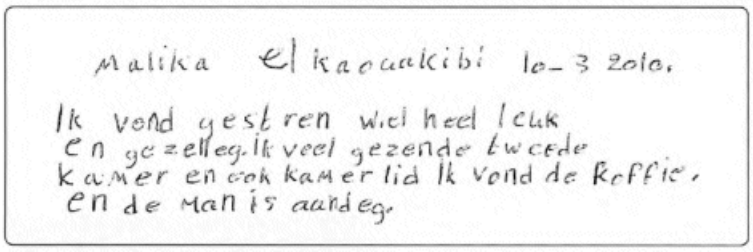
Gebruikmaken van regionale zenders is bijzonder effectief om laaggeletterden te bereiken, maar programma's uitzenden in de ochtenduren heeft volgens deze deelnemers duidelijk minder nut. Of educatieve programma's mensen stimuleren zich op te geven voor een cursus, kon op basis van dit onderzoek niet vastgesteld worden, omdat bijna alle deelnemers al cursisten waren. Volgens de cursisten moeten programma's voldoende informatie geven en de laaggeletterden moeten zich goed kunnen identificeren met de personages in de programma's. Dat laatste is overigens niet eenduidig. Enerzijds lijken laaggeletterden zich het beste te kunnen identificeren met een personage waar ze zelf op lijken wat betreft het niveau van laaggeletterdheid, maar aan de andere kant zijn ze ook geïnteresseerd in attractieve rolmodellen die het ver geschopt hebben in het leven, ondanks hun problemen met lezen en schrijven. Op zoek dus naar laaggeletterde prinsen, filmsterren, miljonairs of topsporters; die zijn er vast wel.

Literatuur

ETV.nl Brabant (2010). *Verkort eindverslag ETV.nl Brabant 2009*. Mierlo: ETV.nl Brabant.
Gent, B. van & Katus, J. (2000). *Voorlichting in een risicovolle informatiemaatschappij. Theorieën, werkwijzen en perspectieven*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
Ministerie van OCW (2005). *Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010. Van A tot Z betrokken*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
Lieke Valkenburg (2010). *Van de zithoek naar het lesboek? Het effect van educatieve televisie op de bereidheid tot leren bij laaggeletterde Brabanders*. Uitgave Centrum voor Kennistransfer: Universiteit van Tilburg.

Gevonden voorwerp

Onderstaand verslagje van een werkbezoek werd ingezonden door Jacqueline Veth, van het ID College in Gouda.
Jacqueline Veth/ID college Gouda


Malika el kaoaakibi 16-3 2016.

Ik vond gestren wel heel leuk
en gezellig. Ik veel gezende twcede
kamer en ook kamer lid Ik vond de koffie.
en de man is aardig.

Gisteren was Malika met haar groep in Den Haag. Ze brachten een bezoek aan de Tweede Kamer en kregen een rondleiding. Vandaag schrijft ze haar indrukken op. Malika zit in het koptraject, een speciaal inburgeringstraject voor mensen die eerst een alfaNT2-traject gevolgd hebben. Ze blijft hoofdletters en leestekens ‘vergeten’, hier en daar een persoonsvorm weglaten en klinkers verwisselen.

Uit het veld

Alfabetiseringsprijzen 2010
Ineke van de Craats en Helga Gehre

Op 8 september organiseerde CINOP in opdracht van het Ministerie van OCW de Dag van de Alfabetisering. Onder de titel *Taal smaakt naar meer* werd een programma aangeboden met presentaties, workshops en de uitreiking van de Nationale Alfabetiseringsprijzen door demissionair staatssecretaris van Onderwijs Marja van Bijsterveldt. Deze prijzen worden jaarlijks uitgereikt aan projecten die de bevordering van de basisvaardigheden lezen, schrijven en rekenen als doel hebben. ALFA-*nieuws* doet verslag van enkele hoogtepunten van deze feestelijke dag.

8 september

De Dag van de Alfabetisering is voor veel mensen belangrijk omdat laaggeletterdheid in de hele Nederlandse samenleving voorkomt. Er rust nog steeds een groot taboe op het niet goed kunnen lezen en schrijven, terwijl je als burger en werknemer steeds meer tekstuele informatie moet verwerken. Het risico van niets doen is echter groot; laaggeletterden kunnen hun aansluiting met de maatschappij verliezen. Er is hier een grote rol weggelegd voor bedrijven en gemeenten in het aanpakken van laaggeletterdheid, aangezien eenvoudige taken of invulformulieren al voor flinke problemen kunnen zorgen. Dit kan als gevolg hebben dat communicatie verkeerd wordt begrepen of dat opdrachten niet juist worden uitgevoerd en kan uiteindelijk leiden tot hoge kosten voor instanties en bedrijven. Op de Dag van de Alfabetisering kwamen alle betrokken partijen aan het woord: burgemeester Rombouts van 's-Hertogenbosch, taalambassadeur Koos Vervoort en H.K.H prinses Laurentien. Tijdens het debat *Smaken verschillen* spraken vervolgens vertegenwoordigers van de overheid, de vakbeweging en het onderwijs, en tot slot staatssecretaris Marja van Bijsterveldt.

Taalambassadeur Koos Vervoort

Koos Vervoort was vroeger zelf laaggeletterd. Hij vertelt de zaal dat hij pas op latere leeftijd, toen hij 45 werd, de stap heeft om weer naar school te gaan. Zijn vrouw en zijn schoonfamilie hebben hem gestimuleerd die stap te nemen. Maar ook prinses Laurentien heeft een rol gespeeld in zijn besluit. Hij zag hoeveel moeite zij deed om laaggeletterdheid bespreekbaar te maken. Dat is ook de reden dat hij haar een exemplaar aanbiedt van zijn boek *Dit is pas het begin*, waarin hij zijn levensverhaal heeft opgeschreven. Hij leest er daarna zelf een passage uit voor. In het boek vertelt Koos heel open over zijn leven, over alle worstelingen en moeilijkheden die hij moet overwinnen. Door al deze ervaringen groeit hij als mens.

Aan het eind zegt hij: ‘Dit is pas het begin. Het begin van een leven waarin ik niet langer zeg: Ik kan het niet, ik durf niet. Maar ik kan het! En wat ik niet kan, durf ik te leren!’

De alfabetiseringsprijzen

Er zijn dit jaar 49 projecten ingestuurd om mee te dingen naar de prijzen. Dat grote aantal geeft aan dat er veel gebeurt rondom het voorkomen en bestrijden van laaggeletterdheid. Uit die 49 inzendingen werden er tien genomineerd waaruit de hoofdprijs en vier categorieprijzen werden toegekend. Een vakjury beoordeelde de projecten op hun resultaten, voorbeeldwerking en innovatieve aanpak. Daarnaast was er een publieksprijs. De prijswinnaar hiervan werd bepaald aan de hand van een stemming onder de aanwezigen bij de Dag van de Alfabetisering.

Hoofdprijs: de VoorleesExpress

De jury was unaniem in haar oordeel over de toekenning van de hoofdprijs aan de *VoorleesExpress* van Cultureel Projectbureau Soda Producties. De vrijwilligers van de *VoorleesExpress* introduceren bij laaggeletterde gezinnen in tien steden het voorleesritueel door een half jaar lang wekelijks thuis bij het te komen voorlezen. Zo ontwikkelen kinderen niet alleen affiniteit met lezen, maar heeft het ook als bijkomend effect dat stadsgenoten met verschillende sociaal-culturele achtergronden met elkaar in contact komen. Het project is ‘een toonbeeld van

Foto **Maikel Samuels**
Prinses Laurentien was ontroerd door het stukje dat Koos Vervoort voorlas uit zijn boek.

zuivere, belangeloze inzet voor die mensen die taalondersteuning het hardste nodig hebben', aldus het juryrapport.

Voorgelezen worden is goed voor je taalontwikkeling, dat is bekend. Vroege leeservaringen, leesplezier en een rijke taalomgeving hebben een positieve invloed, maar in veel laaggeletterde gezinnen heerst er geen voorleescultuur. De vrijwilligers laten kinderen zien hoe leuk lezen, voorlezen en boeken zijn, en dat werkt: ook als de vrijwilligster niet meer komt, heeft het voorlezen een blijvende plaats gekregen in het gezin. Soda Producties ontving uit handen van staatssecretaris Marja van Bijsterveldt een cheque die zij naar eigen inzicht kunnen besteden. 'Ik heb zelf met plezier voorgelezen met de *VoorleesExpress*. Gezinnen komen niet alleen op een makkelijke manier in contact met taal, de *VoorleesExpress* verbindt ook culturen met elkaar. Een terechte winnaar!' aldus Marja van Bijsterveldt.

Foto **Maikel Samuels**
De vijf prijswinnaars van de Nationale Alfabetiseringsprijzen.

De Slimme Nieuwslezer

De winnaar in de categorie *Toegankelijkheid van informatie vergroten* werd het project *De slimme nieuwslezer* van Edia. Laaggeletterden zijn niet minder nieuwsgierig naar nieuws dan anderen. Voor hen is het nieuws alleen veel moeilijker toegankelijk. Sinds oktober 2009 kunnen ook laaggeletterden hun nieuwshonger stillen en tegelijkertijd aan hun taalontwikkeling werken. In de bibliotheek is namelijk de Slimme Nieuwslezer gratis tot hun beschikking gesteld. De Slimme Nieuwslezer is een onlinetoepassing waarmee laaggeletterden de taal leren door het lezen van actuele nieuwsberichten. De lezer krijgt niet alleen passende teksten aangeboden, maar ook hulp bij moeilijke woorden en opdrachten om te oefenen.

Philips Employability Center

Het Basis Training Centrum (BTC) van Philips werd de winnaar in de categorie *Taal op de werkvloer*. Bij Philips is het uitgangspunt dat iedereen op mbo-niveau 2 moet kunnen functioneren. Daartoe organiseert het bedrijf dan ook een groot aantal opleidingen. Maar wie laaggeletterd is, kan een opleiding op dat niveau wel vergeten. Voor medewerkers zonder startkwalificatie heeft Philips Drachten daarom het BTC opgezet. Deze medewerkers krijgen daar de mogelijkheid om basisvaardigheden te

ontwikkelen en zo hun kansen te vergroten om een opleiding gericht op minimaal mbo-niveau 1 te volgen. Het uiteindelijke doel is om deze medewerkers beter en breder inzetbaar en weerbaarder te maken op de interne en externe arbeidsmarkt. De taalcomponent is daarbij van groot belang.

Taal Centraal

In de categorie *Taboedoorbreking* werd de prijs toegekend aan het project *Taal Centraal* van het Canisius Wilhelmina Ziekenhuis en het ROC Nijmegen. Het project werd opgezet om hulp te bieden in het doolhof van de gezondheidszorg. Er waren signalen dat het heel veel mensen ontbrak aan ‘gezondheidsvaardigheden’: dat wat je nodig hebt om toegang te krijgen tot informatie over gezondheid en om die informatie te begrijpen en toe te passen. Heel vaak komt daar lees- en schrijfvaardigheid bij kijken. Je moet bijsluiters lezen, formulieren invullen, afspraken noteren. Wie dat niet kan, heeft moeite zich staande te houden in de gezondheidszorg en loopt grote risico's. Artsen en andere gezondheidswerkers herkennen dit probleem lang niet altijd. ROC Nijmegen heeft de samenwerking gezocht met het Canisius Wilhelmina Ziekenhuis om daar iets aan te doen. De signalen van hun laaggeletterde cursisten waren immers overduidelijk: ze vonden een bezoek aan het ziekenhuis een crime.

Protocol Dyslexie mbo

De strijd tegen laaggeletterdheid wordt ook gestreden in het middelbaar beroepsonderwijs. In de categorie *Voorkomen en bestrijden van taalachterstanden* werd de prijs toegekend aan het *Protocol Dyslexie mbo*, een samenwerkingsproject van CINOP, het Onderwijscentrum VU en het Expertisecentrum Nederlands te Nijmegen. De instroom in de niveaus 1 en 2 van het mbo is drempelloos - ook zonder diploma ben je welkom, en dat betekent dat een aanzienlijk deel van de instromers een bijzonder laag niveau van taalvaardigheid heeft. Net als elders in het onderwijs, is er bij een deel van deze leerlingen sprake van dyslexie. Tot voor kort was er nauwelijks beleid op mbo-instellingen ten aanzien van deze vorm van laaggeletterdheid. Het *Protocol Dyslexie mbo* brengt daar verandering in: docenten en managers hebben nu een stevig handvat om zorg en begeleiding rondom deze leerlingen vorm te geven.

Achmea Publieksprijs

De *VoorleesExpress* sleepte ook de Achmea Publieksprijs in de wacht. Deze prijswinnaar werd bepaald aan de hand van een stemming onder de bezoekers van de Dag van de Alfabetisering. Een mime meerderheid van de stemmen ging naar dit project. De Achmea Publieksprijs werd uitgereikt door Danny van der

Eijk, lid van de raad van bestuur van Achmea. Volgens Van der Eijk ‘kunnen en moeten verzekeraars een rol spelen bij het aanpakken van laaggeletterdheid. Door ons te verbinden aan de Publieksprijs wil Achmea duidelijk maken hoe belangrijk wij dit onderwerp vinden en onze waardering uitspreken voor VoorleesExpress, hét project dat in de ogen van het publiek als vernieuwend en creatief wordt gezien.’

Tot slot

De jaarlijks uitgereikte alfabetiseringsprijzen - een geldbedrag naar eigen inzicht te besteden - zijn bedoeld om waardering te uiten voor het werk op het gebied van de alfabetisering, maar zeker ook als bron van inspiratie en stimulering voor iedereen die zich wil inzetten om mensen die anders de kans missen om volwaardig deel te nemen aan het maatschappelijk leven te leren lezen en schrijven.

Ook in België werden er op 8 september prijzen uitgereikt, maar niet zoals in Nederland voor lopende projecten; hier gaat het om voorstellen voor projecten die uitgevoerd kunnen worden met behulp van de prijs.

Laureaten voor het Fonds voor bpost voor alfabetisering

In 1997 heeft bpost een fonds opgericht met als doel de laaggeletterdheid in België tegen te gaan. Vorig jaar, dankzij het uitzonderlijke succes van de Kerstzegelactie eind 2008, kon het Fonds zijn actieterrein nog vergroten en koos het voluit voor preventieacties in de familiale context.

Net zoals armoede lijkt laaggeletterdheid een probleem dat wordt doorgegeven van generatie op generatie. Kinderen van ouders die geen of nauwelijks opleiding hebben gehad, ondervinden meer moeilijkheden om zelf hun schoolloopbaan met succes af te maken. Aan het einde van hun schooljaren hebben ze vaker dan anderen problemen met lezen en schrijven, zodat ze opeens in de categorie ‘laaggeletterde volwassenen’ terechtkomen. Het is geen verrassing dat deze structurele laaggeletterdheid het vaakst voorkomt in kansarme milieus.

Heel concreet wilde het Fonds een aantal pilootprojecten ondersteunen voor laaggeletterde ouders van kinderen tussen 0 en 6 jaar oud. Dit project heeft als doel die ouders te helpen hun kinderen op schoolvlak bij te staan en tegelijkertijd hun eigen schrijf- en leesvaardigheden te verbeteren.

De ingediende projecten moeten een aantal doelstellingen nastreven:

- de ouders het belang bijbrengen van een goede schoolopleiding (en hen erop wijzen dat die begint in de eerste kleuterklas);
- hen geschikt educatief materiaal bezorgen;
- hen informeren over het schoolsysteem; en/of
- hen ertoe aanzetten zelf deel te nemen aan alfabetiseringsinitiatieven.

Alfabetisering wordt hier ruim gezien. Het gaat van het stimuleren van

taalgebruik, het omgaan met lezen en schrijven, tot het aanleren van andere vaardigheden die nodig zijn om goed te kunnen leren.

Op 8 september 2010 werden er door het Fonds voor bpost 17 pilootprojecten geselecteerd en ondersteund.

De *Boekenboot* in de provincie Antwerpen was een van de laureaten. De *Boekenboot* is een uitbreiding van het *Boekbaby's*-project. Eerst krijgen de kinderen een boekenpakket cadeau bij Kind & Gezin, 15 maanden later krijgen ze een bon waarmee ze een boekenpakket kunnen afhalen in de bibliotheek. De opzet is heel goed, maar toch worden de kansarme gezinnen niet bereikt. Met de *Boekenboot* wil men via vorming, begeleiding en een film over boeken deze ouders dichter bij de boeiende wereld van boeken brengen.

Informatie

Het boek van Koos Vervoort *Dit is pas het begin* is uitgegeven bij Uitgeverij De Stiep Educatief (ISBN 978-90-71740-97-8), prijs € 8,2.5, besteladres: bestel@stiep-educatief.nl of telefoon: 0181-404782, www.stiep-educatief.nl
Meer info over Vlaanderen is te vinden op de website van de Koning Boudewijnstichting. Je vindt er ook info over alle projecten die dit jaar en de vorige jaren ondersteund werden: http://www.kbs-frb.be.

Verhaal in de klas

Dit is pas het begin

Op de Nationale Alfabetiseringsdag overhandigde Koos Vervoort het eerste exemplaar van zijn boek *Dit is pas het begin* aan H.K.H. prinses Laurentien (zie elders in dit nummer). Het is een verhaal van een laaggeletterde voor laaggeletterden, opgetekend en geredigeerd door Ria van Adrichem. We willen graag een episode presenteren waarin het door Koos zorgvuldig bewaarde geheim door zijn partner ontdekt wordt, en het slot van het boek waarin Koos ambassadeur is geworden en een andere toekomst voor zich ziet.

Dit is pas het begin
ISBN 978 90 71740 97 8
De Stiep Educatief 2010

Besteladres: bestel@stiep-educatief.nl

Verhaal in de klas

Ze weet het!

Edith gaat weer op de bank zitten.
Even later zegt ze: ‘Ik wist dat je slecht schrijft, Koos,
maar dit had ik niet verwacht.
Dit is niet normaal, hoor.
Daar moet je wat aan doen.’
Het bloed schiet naar mijn hoofd.
In één tel grijpt de angst me bij de keel.
Ik heb het ijskoud.
Het volgende moment ben ik bloedheet.
Roerloos staar ik naar het beeldscherm.
Ze weet het. Ze weet hoe slecht ik ben.
Doen alsof ik wel wat kan, heeft geen zin meer.
Toch probeer ik het.
‘Dit wist je toch al jaren’, zeg ik luchtig.
‘Dat wel’, zegt ze.
‘Maar niet dat het zo erg was, dat heb je nooit verteld.’
‘Ach wat’, roep ik ineens boos.
‘Maak er niet zo'n drama van.
Dit is gewoon een heel moeilijk woord.’

Even is het doodstil.
Ik voel de ogen van Edith in mijn rug.
Hier kan ik niet tegen.
Het bloed bonkt door mijn hoofd: ze weet het, ze weet het.
Steeds hoor ik haar stem in mijn hoofd.
Dit is niet normaal, hoor.
Daar moet je wat aan doen.
Dat je zo slecht was, wist ik niet.

Nu is het genoeg
Ik staar naar de computer.
Dat rotding heeft me verraden.
Wat moet ik doen? Weer naar school gaan? Nederlands leren?
Maar dan denk ik aan die andere school,
waar ik zo door de mand viel.
Zoiets wil ik niet nog eens meemaken.
‘Oké Koos’, zegt Edith vanaf de bank, ‘we moeten praten.’
Ik knik.
Ik weet dat ze gelijk heeft,
maar ik ben bang voor wat ze gaat zeggen.
‘Sorry, dat ik lachte’, zegt ze, ‘dat had ik niet moeten doen.
Maar het was zo raar geschreven, dat ik me even niet kon inhouden.’

‘Maakt niet uit’, zeg ik.
Edith gaat verder.
‘Maar zou je daar niet wat aan gaan doen?
Ik wist echt niet dat je zoveel moeite met schrijven hebt.’
‘Onzin’, zeg ik, ‘dat wist je best.
Dit was gewoon een moeilijk woord.’

‘Koos, hou op’, zegt ze scherp.
‘Ik ben niet gek. Ik help je al jaren.
Ik spel woorden voor je, ik vul formulieren voor je in.
Ik betaal alle rekeningen en je vraagt steeds meer van me.
Ik kan niet alles van je overnemen.
Ik heb daar geen tijd voor.
En ik heb er ook geen zin meer in.
Het is genoeg geweest. Ik stop ermee.
Je zoekt het maar uit. Ik ben het zat om jou steeds weer te helpen.
Je moet zelf ook iets gaan doen.
Als je doorgaat, gaat onze relatie kapot.
Ik wil gewoon niet meer.’

Intussen is Koos op les gegaan en later zelfs ambassadeur geworden.

Eerst hield ik me altijd op de achtergrond.
Nu durf ik op de voorgrond te treden.
In al die interviews komen altijd weer dezelfde vragen.
Hoe kan het dat je niet hebt leren lezen en schrijven?
Wat doet het met je?
Waarom ben je weer naar school gegaan?
Iedere keer weer vertel ik mijn verhaal.
Ik herbeleef al mijn worstelingen op school en uit mijn jeugd.
Weer het moment dat Edith tegen me zei: ‘En nu is het genoeg.
Ik zoek alleen nog een school voor je.
De rest moet je zelf doen.’

Wat begon met de ontmoeting met Edith is nog lang niet ten einde.
Ik weet niet waar het eindigt,
maar ik voel dat ik pas aan het begin sta.
Het begin van een leven waarin ik niet langer zeg:
Ik kan het niet, ik durf het niet.
Maar ik kan het!
En wat ik niet kan, durf ik te leren.

Werk in uitvoering

Met *Alfatas* aan de slag in de alfaklas!
Martien Geerts/centrum voor taal en onderwijs, K.U. Leuven

Alfatas staat voor 'Alfataken op school'. *Alfatas* omvat vijftien taken waarin ongeletterde cursisten leren omgaan met schriftelijke taal. De taken zijn ontwikkeld voor allochtone ouders die Nederlandse les volgen op de school van hun kinderen, met als doel de betrokkenheid van de ouders bij de school te verbeteren. Martien Geerts van het Centrum voor Taal en Onderwijs in Leuven zette voor ALFA-*nieuws* de belangrijkste informatie over *Alfatas* op een rij.

Taallessen voor ouders

KAAP, een samenwerkingsverband van organisaties in Vlaanderen, organiseert taallessen Nederlands voor anderstalige ouders in de school van hun kinderen. De anderstalige ouders die nog geen Nederlandse les hebben gevolgd, worden aangemoedigd om deel te nemen aan deze taalprojecten. De lessen vergroten naast de taalvaardigheid ook de betrokkenheid van de ouders bij de school en ze geven de ouders ook tips voor de opvoeding van hun kind. Lesgevers uit de Centra voor Volwassenenonderwijs (CVO) en de Centra voor Basiseducatie (CBE) geven de lessen. Zo worden ouders gemotiveerd om de KAAP te overschrijden, om aan te sluiten bij de Nederlandse taallessen in het reguliere volwassenenonderwijs. De Schoolbrug, het Huis van het Nederlands, het Centrum voor Taal en Onderwijs (CTO) en het algemeen onderwijsbeleid bewaken samen de kwaliteit en de continuïteit van de initiatieven.

Met de financiële steun van het Postfonds voor Alfabetisering ontwikkelde het CTO lesmateriaal voor ongeletterde NT2-cursisten die les volgen in deze projecten. Om beter te kunnen functioneren in de schoolcontext hebben de cursisten zowel mondelinge als schriftelijke taalvaardigheden nodig.

Waarom werd *Alfatas* ontwikkeld?

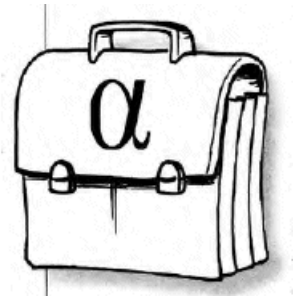
De NT2-cursus 'School en ouders' wordt door CBE's en CVO's op een aantal basisscholen in Vlaanderen georganiseerd. Doorgaans gaat het om twee halve dagen per week gedurende een schooljaar. De allochtone ouders die deelnemen, vooral moeders, werken in de lessen rond onderwerpen die sterk samenhangen met de school: de schoolstructuur, het oudercontact, de schoolagenda, het rapport, het ziektebriefje, ... De lessen worden zo veel mogelijk afgestemd op het concrete schoolleven. De verschillende taalvaardigheden komen binnen die context aan bod: luisteren (bijvoorbeeld de schoolregels begrijpen), spreken (bijvoorbeeld een afspraak maken met de leerkracht), lezen (bijvoorbeeld brieven van de school begrijpen) en schrijven (bijvoorbeeld een afwezigheidsbriefje invullen).

Als je als lesgever wilt inspelen op de concrete vragen en noden van de cursisten binnen deze context, dan is een kant-en-klare cursus niet de beste optie. Een dergelijk behoeftegericht aanbod vraagt om specifiek materiaal, afgestemd op de context van de school in het algemeen en dat van de specifieke school in het bijzonder.

In heel wat van deze groepen zitten ongeletterde cursisten. AlfaNT2-lesgevers stellen zich vragen over de alfabetiseringskansen van deze cursisten. Ze stellen bijvoorbeeld vast dat de meesten gedurende een schooljaar slechts enkele letters van het alfabet aangeleerd krijgen. Ze merken ook dat het onmogelijk is om deze cursisten in een jaar tijd zo'n niveau van geletterdheid te laten bereiken dat ze brieven van de school zelfstandig kunnen lezen. Bovendien mag de aandacht voor alfabetisering in deze groepen niet ten koste gaan van het werken aan mondelinge vaardigheden. Verder vinden deze lesgevers het ook moeilijk om met

heterogeniteit op het vlak van geletterdheid om te gaan: de ongeletterde cursisten vragen immers de meeste aandacht en ‘vertragen’ de les. Dat lijkt dan weer niet billijk ten opzichte van de andere cursisten. Vandaar dat heel wat alfaNT2-lesgevers op zoek zijn naar zinvol lesmateriaal rond alfabetisering/geletterdheid binnen deze specifieke context.

Wat is *Alfatas* precies?



Alfatas probeert een antwoord te bieden op de vragen en bezorgdheden van alfaNT2-lesgevers rond een zinvol alfa-aanbod binnen de context ‘School en ouders’. Concreet gaat het om vijftien flexibel inzetbare taken waarin ongeletterde cursisten ‘leren omgaan met schriftelijke taal’. Onderzoek geeft immers aan dat het niet mogelijk is om ongeletterde volwassenen gedurende een relatiefkort traject functioneel geletterd te maken. Er zijn echter wel heel wat zinvolle en functionele activiteiten rond geletterdheid mogelijk. In *Alfatas* wordt veel aandacht besteed aan lees- en schrijfvoorwaarden, aan de functie en het belang van teksten, aan mondelinge inbedding en ondersteuning van het lezen en schrijven, aan lees- en schrijfdurf en aan strategieën als ‘hulp vragen’, ‘voorkennis oproepen’ en ‘voorspellen’. De makers van *Alfatas* hebben gekozen voor rijke taaltaken die het mogelijk maken om gedifferentieerd in te spelen op de interesses en de noden van de cursisten.

Enkele voorbeelden:

- In de taak ‘Wat staat er op de deur?’ gaan de cursisten in de gangen van de school op zoek naar geschreven taal. Ze proberen te ontcijferen wat er allemaal aangeduid staat. Ze maken daarbij gebruik van de context en hun eigen voorkennis. Deze activiteit geeft niet enkel aanleiding tot globale woordherkenning en het maken van letterklankkoppelingen. maar leert de cursisten ook oog te hebben voor de geschreven taal om hen heen. Ze leren dat je met woorden iets kan aanduiden, informatie doorgeven. Bijvoorbeeld: op een klasdeur staat ‘vierde leerjaar’ en achter die deur bevindt zich inderdaad de klas van het vierde leerjaar. Deze bewustwording vormt een eerste stap naar verdere abstrahering.
- De taak ‘Mijn letterboek’ draait rond letterklankkoppelingen. Dit gebeurt echter vooral vanuit taalbeschouwelijk oogpunt: het eigen kind van de cursist leert immers op die manier lezen in het eerste leerjaar. De cursisten starten in deze activiteit met een persoonlijk letterboek, dat begint met de eerste letter van hun voornaam. Op andere momenten werken ze hieraan verder in hun eigen tempo en voegen ze andere letters toe. Afhankelijk van hun eigen interesses en

competenties komen meer of minder letters (met relevante steunwoorden) aan bod.

- In de taak ‘Kijkje op de website van de school’ maken de cursisten kennis met digitale informatie over de school. Terwijl een groepje cursisten in de computerhoek onder begeleiding van de lesgever de website van de school verkent, gaan de andere cursisten zelfstandig aan de slag. Zij werken bijvoorbeeld in andere hoeken.
- In de taken rond brieven van de school wordt ingegaan op de bedoeling en het belang van schriftelijke communicatie vanuit de school. Cursisten leren bepaalde woorden herkennen die hen kunnen helpen om de brieven een beetje te begrijpen. De strategie ‘hulp vrageu’ leren hanteren blijft hierbij echter noodzakelijk.

Bij elke *Alfatas*taak vindt de lesgever een opsomming van de doelstellingen en een uitgebreide beschrijving van het verloop van de activiteit. Er is daarnaast ook aandacht voor ondersteuning in de vorm van ondersteuningsvragen in de rechterkolom (zie voorbeeld ‘Boeken zoeken’). Ten slotte bevat elke taak alternatieven en suggesties voor vervolgopdrachten. Dat betekent dat een *Alfatas*taak kan leiden tot een hele reeks taken, afhankelijk van de motivatie van de cursisten. De bijgevoegde voorbeeldtaak illustreert dit.

Hoe werd *Alfatas* ontwikkeld?

Voor dit project werkte het CTO nauw samen met het CBE van Antwerpen en de KAAP-groepen van Antwerpen. Concreet betekent dit dat het lesmateriaal werd voorgelegd aan vier alfalesgevers. Zij probeerden een aantal taken uit in hun groepen en gaven feedback op het materiaal. De opmerkingen van de alfalesgevers werden meegenomen en verwerkt in de definitieve versie van de taken.

Hoe kan je aan *Alfatas* geraken?

Hieronder staat een voorbeeld van een *Alfatas*taak afgedrukt. De *Alfatas*taken zijn eind september 2010 beschikbaar gesteld via de CTO-website (www.cteno.be). De taken zijn gratis te downloaden.

Boeken zoeken

Beschrijving van de activiteit	De cursisten bekijken een aantal boeken voor kinderen. In groepjes voeren ze zoek- en sorteeropdrachten uit.
Doelstellingen	Beginnende geletterdheid: • De cursisten zijn zich bewust van de functie van geschreven taal. • De cursisten geven blijk van leesbereidheid. • De cursisten gebruiken de strategie 'wat ik al weet' (voorkennis oproepen en voorspellen) om te proberen te achterhalen wat er geschreven staat. • De cursisten gebruiken de strategie 'hulp vragen' om te achterhalen wat er geschreven staat.
Materiaal	diverse boeken (min. 10 per groepje)
Vooraf	• De cursisten gaan in (kleuter)klassen kijken en stellen vast dat er in elke klas een boekenhoek is. Een leerkracht vertelt of toont hoe er met boeken gewerkt wordt in de klas. Misschien krijgen de kinderen af en toe een boek mee naar huis. • Verzamel verschillende soorten boeken voor kinderen: kartonboekjes, voelboekjes, kijkboeken, prentenboeken, stripverhalen, informatieve boeken (met veel foto's), ... over verschillende onderwerpen en voor verschillende leeftijden (van peuters tot...). Je kan werken met boeken van de school. Laat cursisten ze verzamelen. Als leerkracht ben je een vip in de bibliotheek: met een speciale kaart mag je veel meer boeken lenen dan anderen.

Verloop van de activiteit
KLASSIKALE INLEIDING: EEN TAFEL VOL BOEKEN

Stal de boeken uit op een tafel. Verzamel de cursisten er rondom. Vertel de cursisten dat hun kinderen in de klas vaak met boeken werken. Verwijs naar de boekenhoek in de bezochte klas(sen). Vandaag gaan de cursisten zelf ook met boeken aan de slag. Geef de cursisten even de tijd om de boeken te bekijken, vast te nemen, erin te bladeren, er spontaan over te beginnen praten, vragen te stellen, ... Als de cursisten elkaar iets vertellen in hun eigen taal, probeer dan via betekenisonderhandeling te achterhalen waarover ze praten.
Vertel de cursisten dat ze in groepjes met deze boeken een aantal opdrachten zullen uitvoeren. Verdeel de cursisten in groepjes (van vier). Duid per groepje een verantwoordelijke aan. Die moet ervoor zorgen dat de opdracht wordt uitgevoerd en dat iedereen meewerkt. Het is ook deze persoon die jou erbij roept als het nodig is.

Observeer de cursisten tijdens het verkenningsmoment:
• Zijn ze geïnteresseerd?
• Kijken ze lang in één boekje of wisselen ze constant?
• Hoe bladeren ze door de boekjes, bijvoorbeeld in welke richting?
• Merk je dat ze iets proberen te lezen?

OPDRACHT IN GROEPJES: EEN STAPELTJE BOEKEN

Bezorg elk groepje een stapeltje boeken. Geef de cursisten verschillende zoek- en sorteeropdrachten waarbij hun beginnende geletterdheid gestimuleerd wordt; ze moeten de boeken immers goed bekijken. De groepjes gaan zelfstandig aan de slag. Ondersteun de groepjes enkel indien ze er zelf niet uitkomen.

Mogelijke opdrachten:

Zoekopdrachten:

• Zoek elk een boek dat je kind aanspreekt. (Wat interesseert hem/haar? Wat is geschikt voor zijn/haar leeftijd?)

• Zoek een boek over... (dieren).
• Zoek een voelboekje/stripverhaal/...

Ondersteun de cursisten:
• Ga na of ze de opdracht begrepen hebben. Leg indien nodig opnieuw uit. Doe eventueel voor.
• Als cursisten twijfelen, bijvoorbeeld over op welke stapel een boek thuishoort, vraag hen dan wat ze denken dat het moet zijn.
• Bevestig cursisten zo veel mogelijk.
• Reik strategieën aan om de

• Zoek een boek voor een kind van X jaar.
• Zoek een boek met als titel X (geef de titel op papier).
• Zoek een boek van schrijver X (geef naam schrijver op papier).

opdrachten te kunnen oplossen zonder echt te kunnen lezen of help cursisten om de strategieën die ze gebruiken te verwoorden: naar de kaft en de illustraties kijken, rekening houden met het materiaal (karton, dik of dun papier), de dikte van het boek, de lettergrootte, de hoeveelheid tekst of het aantal tekeningen, ...
• Toon eventueel waar ze bepaalde informatie kunnen vinden, bijvoorbeeld de leeftijdsaanduiding van het doelpubliek.
• Lees de titel of een stukje tekst uit het boek voor. Wijs aan wat je leest.

Sorteeropdrachten:
• Sorteer de boeken per leeftijd (in stapels). Bijvoorbeeld: boeken voor jonge kinderen (stapel 1) en boeken voor oudere kinderen (stapel 2).
• Sorteer de boeken per soort. Dat kan heel algemeen: 'verhalen' (stapel 1) en 'andere boeken' (stapel 2).
• Sorteer de boeken volgens interesse: welke boeken lijken jullie leuk? (stapel 1) Welke niet? (stapel 2)

Differentiatie:
Je kan differentiëren door groepjes:
• meer of minder opdrachten te geven;
• meer of minder boeken te geven;
• opdrachten mondeling of schriftelijk te geven;
• één of meerdere opdrachten tegelijk te geven.
Als een groepje klaar is, roept de groepsverantwoordelijke jou erbij om te controleren of de opdracht goed is uitgevoerd. Speel ook bij de controle de bal voldoende terug naar de cursisten, bijvoorbeeld: *In deze stapel zit een boek dat er niet thuishoort. Welk boek zou dat zijn?*

KLASSIKALE AFRONDING: SOORTEN BOEKEN

Kom samen met de cursisten tot de vaststelling dat er veel soorten boeken zijn voor kinderen.
Hebben ze tussen de boeken een boek gevonden dat hun kind graag zou inkijken/lezen? Laat degenen die dat willen het gekozen boek kort aan elkaar voorstellen. Geef cursisten die geen idee hebben welk boek hun kind graag zou lezen, de opdracht om daar thuis eens met hun kind over te praten (in de eigen taal).
Evalueer met de cursisten: vonden ze het moeilijk of gemakkelijk om de opdrachten uit te voeren? Vonden ze het leuk om te doen of niet? Wat hebben ze geleerd?

Andere mogelijkheden
Vooraf: Wat in deze activiteit onder 'Vooraf' is opgenomen, kan ook een uitloper zijn van de activiteit. Na de activiteit is de interesse van cursisten om eens te gaan kijken in de boekenhoek van een klas misschien groter.

Vervolgopdracht: boeken zoeken tijdens hoekenwerk

Een groepje cursisten voert in de boekenhoek met nieuwe boeken vertrouwde zoekopdrachten uit. Op die manier kunnen de cursisten in een kleine groep werken met alle beschikbare boeken.

Vervolgopdracht: praten over boeken
De cursisten houden een kringgesprek over hoe zij en hun kinderen thuis omgaan met boeken. Zie de voor *Alfatas* uitgewerkte activiteit ‘Praten over boeken’ (http://cteno.be/downloads/alfatas.pdf).

Vervolgopdracht: samen naar de bieb
De cursisten bezoeken de plaatselijke openbare bibliotheek. Ze zoeken een geschikt boek voor hun kind. Zie de voor *Alfatas* uitgewerkte activiteit ‘Samen naar de bieb’ (http://cteno.be/downloads/alfatas.pdf).

Onder de loep

Schrijven voor lezers
Martha Young-Scholten/universiteit van Newcastle en Ineke van de Craats/radboud universiteit Nijmegen

Overal in de wereld vind je tweedetaaldocenten die les geven aan volwassen anderstaligen die voor het eerst van hun leven leren lezen en schrijven. Overal blijken die docenten behoefte te hebben aan boeken die specifiek voor deze groep geschreven zijn. Op het internationale LESLLA-symposium[1] in Keulen dit jaar liet Martha Young-Scholten zien hoe zij met universitaire studenten in Groot-Brittannië aan de slag ging om boeken voor deze groep te schrijven en wat het opleverde: een win-winproject voor alle betrokkenen. Ineke van de Craats plaatste het, waar nodig, in een Nederlands kader.

Leren lezen door te lezen

Lezen leer je door te lezen (Krashen, 1988). Veel lezen voor je plezier, op je eigen niveau en in je eigen tempo verbetert de beheersing van de tweede taal in het algemeen (Krashen, 2004). Die woorden hadden meer betrekking op het lezen in een andere taal dan op het aanvankelijk lezen door anderstalige alfacursisten, maar ook voor deze groep geldt dat het om veel lezen moet gaan, echt kilometers maken. Om echt lekker voor je plezier te kunnen lezen zodat het woordbeeld steeds vertrouwder wordt en de betekenis van het woord steeds sneller opgeroepen wordt, moet 98% van de woorden in de tekst bekend zijn (Hsueh-Chao & Nation, 2000). Volwassen tweedetaalleerders in alfaklassen krijgen echter maar heel weinig echte ontspanningsliteratuur onder ogen. Dat is jammer want daardoor krijgt de leerder ook weinig voeling met de cultuur die in de literatuur verankerd is.

Een ANT2-leesbevorderingsprogramma

Als je als docent graag wilt dat er kilometers gemaakt worden met lezen is een leesbevorderingsprogramma nodig waarin extensief gelezen kan worden. Het doel is dat cursisten het lezen zowel in als buiten de klas als een zinvolle en plezierige activiteit gaan beschouwen. Om dat te kunnen bereiken moet er voor iedere cursist een ruim aantal boeken van verschillende niveaus beschikbaar zijn. Dat wil zeggen minstens twee, maar idealiter vier boeken voor ieder. Voor een klas van beginnende ANT2-lezers van verschillende alfaniveaus onder niveau A1 komt dat algauw neer op dertig tot zestig boeken. Martha Young-Scholten en de docenten van het educatieve centrum in Newcastle inventariseerden eerst welke literatuur geschikt was voor dat doel en kwamen vervolgens tot de conclusie dat er te weinig geschikte fictie bestond voor die groep.

Fictie

Wat voor fictie wordt eigenlijk aangeboden aan beginnende volwassen lezers?

In de eerste plaats bleek dat literatuur voor kinderen te zijn, maar daar was niemand erg blij mee. Daarnaast oude volksverhalen uit de orale vertelcultuur die bewerkt worden voor nieuwe lezers. De verhalen die vaak op de middenpagina's van ALFA-*nieuws* staan en veelal bewerkt zijn door Jeanne Kurvers, zijn daar een voorbeeld van. Verder zijn er verhalen die door docenten of door cursisten geschreven zijn, en natuurlijk de boekjes van de echte uitgevers, zoals in Nederland De Stiep en Eenvoudig Communiceren. De Stiep richt zich vooral op de autochtone laaggeletterde en de anderstalige laaggeletterde met al een aanzienlijke woordenschat in het Nederlands. Voor de anderstalige beginnende lezer met een geringe woordenschat en een beperkte kennis van grammatica is er echter heel weinig in Nederland, net als in Groot-Brittannië. Eenvoudig Communiceren richt zich op beide groepen, maar er zijn nog maar heel weinig boeken op niveau A1.

Een lezer die de tekst niet kan begrijpen stopt met lezen. (Birch, 2002)

Wat ervaren kinderen die beginnende lezers zijn eigenlijk als aantrekkelijk in fictie? Dat is de hele enscenering die bij een verhaal hoort, de structuur van het verhaal, de karakters die een rol vervullen en het drama dat zich voltrekt tegen een achtergrond van mooi taalgebruik en mooie illustraties. Deze ingrediënten maken een tekst tot een echt boek en hebben aantrekkingskracht op het kind. Om volwassen alfacursisten tot echte lezers te maken moet de eenvoudige literatuur die we hun voorleggen even aantrekkelijk zijn als de literatuur die aan kinderen aangeboden wordt. Want als een lezer de tekst niet

Niet:	**Tom strijkt verrukt over zijn donkere, weelderige krullen.**
Maar liever:	**Tom is mooi. Hij is ijdel. De meisjes vinden hem leuk.**
	Hij staat voor de spiegel. Hij kamt zijn haar.
	Hij doet gel in zijn haar. Hij lacht.
	De telefoon gaat.
	'Hallo Susan. In de stad? Vanavond? Oh, sorry!
	Ik kan niet. Ik heb een afspraak met Anna. Morgen?'

Kader 1

kan begrijpen, stopt hij met lezen (Birch, 2002). Het is dus zaak de lezer een aantrekkelijk, leesbaar en toegankelijk product voor te schotelen. Martha en haar collega Margaret Wilkinson, docent creatief schrijven, gaven een aantal richtlijnen waar een fictieve tekst aan zou moeten voldoen.

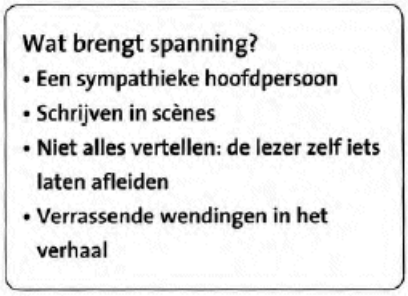
Aantrekkelijk

Een aantrekkelijk verhaal heeft een enscenering, een structuur, personages en drama. We bekijken ieder onderdeel en geven wat tips om deze specifieke groep lezers te boeien.

Als je de *achtergrond* wilt schilderen, doe dat dan in beelden die het hier en nu beschrijven. Dat kost meer moeite voor de schrijver, maar het vergt ook meer van de lezer die zelf iets moet afleiden uit de beschrijving, maar daardoor meer betrokken raakt bij het personage in het verhaal. Geef concrete details; dat schept een gevoel van realiteit. Bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden kunnen beter tot een minimum beperkt worden. Laat de lezer bijvoorbeeld zelf afleiden wat voor een type Tom (in kader 1) is.

Bij de *structuur* van het verhaal moet je het begin, het midden en het eind in de gaten houden. Aan het begin kan een bepaalde wens of verlangen tot uiting komen. In het middendeel komen er beren en leeuwen op het pad van de hoofdpersoon en aan het eind heeft er een verandering plaatsgevonden. Dat hoeft echter niet per se de vervulling van de wens of het verlangen van het begin te zijn. Verhalen behelzen vaak een verandering in de levensomstandigheden, de relaties of de kijk op de wereld van de hoofdpersoon. Het verhaal kan beginnen met de huidige toestand die verbroken wordt door iets als een moord, een donderbui of een nieuwe buurvrouw.

In een spannend verhaal heeft de *hoofdpersoon* een sterk verlangen. De inzet is hoog. Het verlangen is aannemelijk voor de lezer, gegeven de omstandigheden waarin de hoofdpersoon verkeert. Er zijn echter obstakels die vervulling van de wens of het verlangen in de weg staan en die maken dat het verlangen in de loop van het verhaal alleen maar sterker wordt. Om er een echt *drama* van te maken is een hoofdpersoon nodig die aardig gevonden wordt, een verlangen dat heviger wordt en hindernissen die opdoemen. Het verhaal kan (eindeloos) opgerekt worden door het verlangen heviger te laten worden, de hindernissen te laten toenemen en de oplossing vooruit te schuiven.


Wat brengt spanning?
• Een sympathieke hoofdpersoon
• Schrijven in scènes
• Niet alles vertellen: de lezer zelf iets laten afleiden
• Verrassende wendingen in het verhaal

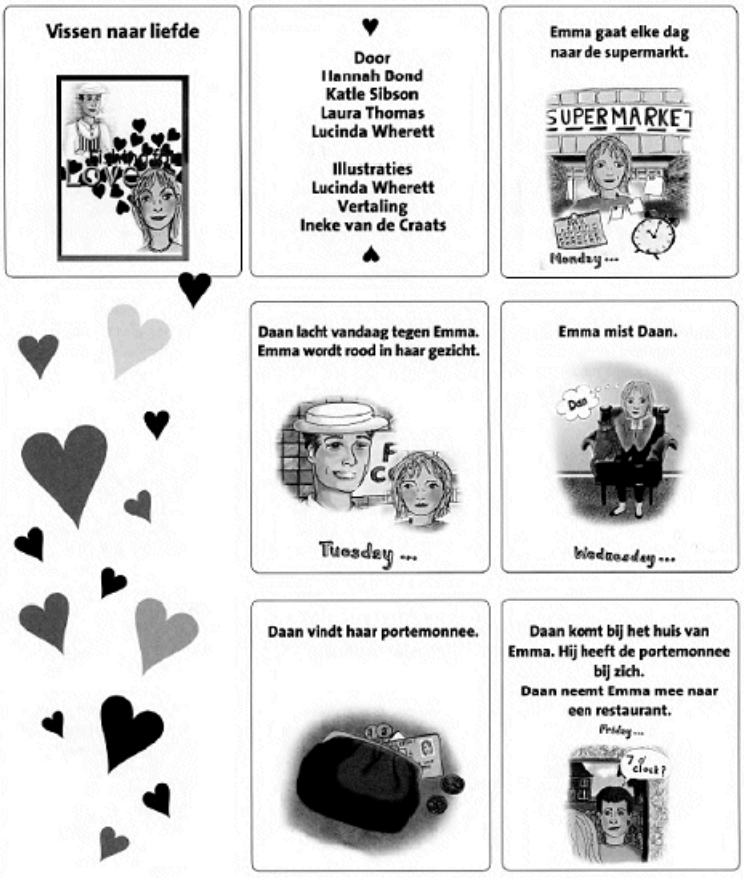
Kader 2

Illustraties bij de tekst

Afbeeldingen spelen een belangrijke rol bij een boek. Dat is niet alleen zo bij boeken voor kinderen, die vaak prachtige illustraties hebben. Bij volwassenen kan de voorkant de keuze van het boek beïnvloeden en de potentiële lezer al of niet tot kopen brengen. Voor de doelgroep van volwassen beginnende lezers kunnen illustraties de tekst ondersteunen bij moeilijke passages. De illustratie moet dan wel duidelijk zijn, want uit onderzoek van Nation (2001) bleek dat tweedetaalleerders een een-op-eenrelatie verwachten met de tekst. Nieuwe lezers hebben ook een voorkeur voor heldere kleuren, foto's en realistische - niet-gestileerde - tekeningen. Mini-illustraties onder aan de pagina kunnen dienen als verklaring van woorden die onbekend worden verondersteld. Let wel op dat de illustratie niet de plot van het verhaal verraadt.

Leesbaar

Het verhaal moet niet alleen spannend zijn. In de eerste plaats moet de lezer het niveau van technisch lezen aankunnen[2]. Als het bijvoorbeeld om Alfa-niveau B gaat mag de tekst alleen langere woorden bevatten die bekend zijn of als globaalwoorden zijn geleerd[2]. Korte woorden, medeklinkerclusters en bekende morfemen als -lijk en -heid vormen geen beletsel meer. De tekst moet nog kort zijn en over bekende onderwerpen gaan met concrete en bekende woorden. Op niveau C mogen ook langere, onbekende woorden voorkomen. De zinnen zijn nog kort en eenvoudig en enige visuele ondersteuning is nog nodig. Maar om het leesplezier te bevorderen moet niet meer dan 2% van de woorden onbekend zijn voor de lezer: op een tekst van 300 woorden dus maar zes onbekende woorden.


Vissen naar liefde
Door
Hannah Bond
Katie Sibson
Laura Thomas
Lucinda Wherett
Illustraties
Lucinda Wherett
Vertaling
Ineke van de Craats
Emma gaat elke dag naar de supermarkt.
SUPERMARKET
Monday ...
Daan lacht vandaag tegen Emma. Emma wordt rood in haar gezicht.
Tuesday ...
Emma mist Daan.
Daan
Wednesday ...
Daan vindt haar portemonnee.
Daan komt bij het huis van Emma. Hij heeft de portemonnee bij zich.
Daan neemt Emma mee naar een restaurant.
Friday ...
7 o'clock?

Daan werkt in de supermarkt.
Daan verkoopt vis.
FISH counter
Emma houdt niet van vis.
Emma houdt van Daan.
Emma gaat vandaag terug naar de supermarkt. Zij gaat achter de flessen staan.
Thursday ...
Daan praat met een meisje.
Emma gaat naar huis.
Zij verliest haar portemonnee.
SUPER MARKET
Zij gaan met de auto naar het restaurant.
Saturday...
Ze komen bij het restaurant.
Emma houdt niet van vis!
FRED'S FISH

Toegankelijk

Martha Young-Scholten ging er in dit project van uit dat ook het mondelinge niveau van de lezers die zij op het oog had, niet boven A1 was. Op het laagste niveau kunnen deze leerders hoofdzinnen zonder hulpwerkwoorden construeren, uitgangen van werkwoorden worden nog niet altijd herkend en ook nog niet correct gevormd en een persoonlijk voornaamwoord als het onderwerp van de zin wordt nog vaak weggelaten. Martha adviseerde haar studenten daarom teksten te schrijven zonder hulpwerkwoorden, met eigennamen in plaats van persoonlijke voornaamwoorden en in de volgorde: onderwerp-werkwoord-lijdend voorwerp, ook als het om vraagzinnen gaat. Een zin kan ook vragend gemaakt worden door er een vraagteken achter te zetten (zie kader 1). Vaste formules (zoals ‘Wat zeg je?’) vormen daarop een uitzondering.

De opdracht

Na enkele colleges over taalontwikkeling en creatief schrijven kregen Martha's studenten de opdracht om met een groepje van drie of vier studenten een boek te schrijven van ongeveer 300 woorden dat leuk, aantrekkelijk en spannend was, gemakkelijk te lezen en waarvan het taalniveau voor de lezer toegankelijk was. Maar waarover moest het gaan? Door de studenten werd een kort lezersonderzoek gehouden onder de tweedetaalleerders in educatieve centra. Dat resulteerde in een shortlist, waarin grappige verhalen bovenaan stonden en liefdesverhalen onderaan (zie kader 3).

De studententeams konden nu aan de slag. Door het lezersonderzoek waren de universitaire studenten al in contact gekomen met de toekomstige lezers. Dat kwam goed van pas bij het schrijven. Toen er een eerste versie van de tekst klaar was en van illustraties was voorzien, werd het boek in de praktijk getest.

De alfacursisten lazen het boek voor zichzelf of met een medecursist voordat de studenten in hun klas kwamen. Toen lazen de alfacursisten het boek voor aan de universitaire studenten die het geschreven hadden. Door die een-op-eenvoorleessessie ontdekten de studenten wat nog niet goed ging in het gebruik. Ze zagen (of beter: hoorden) dat het grammaticale niveau soms nog te hoog was, dat het gebruik van bijwoorden nog niet goed was en dat de lezers struikelden over idiomatische en werkwoordelijke uitdrukkingen. Ook aan de lay-out van hun teksten kon nog een en ander verbeterd worden. De studenten constateerden dat een schreefloze letter beter leesbaar was en dat iedere zin beter op een aparte regel kon staan. De lezers vonden kleurenfoto's en gekleurde illustraties veel duidelijker en vonden het niet prettig als de plaatjes niet precies pasten bij de tekst, maar ze raakten er niet van in verwarring. Met deze kennis kon de revisie van de teksten en de illustraties beginnen.

Resultaat

Het project leverde uiteindelijk twintig boeken en verhalen op. Iedere groep studenten werd verondersteld een boek te schrijven, maar sommige groepen schreven twee boeken op verschillende niveaus of ieder lid van de groep

Kader 3

schreef een boek. Er waren boeken met korte hoofdstukken, oude verhalen voor nieuwe lezers, Hollywoodachtige verhalen en recepten. De boeken werden in kleur gekopieerd en als boek en op cd aan de educatieve centra die meegedaan hadden ter beschikking gesteld. Vijf boeken die voldeden aan de criteria van echte fictie werden genomineerd als 'meesterwerkjes'. Een van die vijf is afgedrukt op de voorgaande pagina's, vertaald in het Nederlands (behalve de tekst in de illustratie) en kan gebruikt worden in de klas.

Literatuur

Birch, M. (2002). *L2 English reading. Getting to the bottom*. Londen: Erlbaum.
Hsueh-Chao, M.H. & P. Nation (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. In: *Reading in a foreign language*, 13, pp. 403-430.
Krashen, S. (1988). Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability. In D. Tannen (ed.), *Linguistics in context: Connecting abservation and understanding*. Norwood: Ablex, 269-298.
Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth: Heinemann.
Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.

Eindnoten:

1 LESLLA staat voor Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Dat wil zeggen dat laagopgeleide en laaggeletterde volwassen tweedetaalleerders centraal staan bij de thema's onderzoek, onderwijs en beleid. Zie ook de website: www.leslla.org.

2 Deze paragraaf is aangepast aan de Nederlandse situatie, waarin we beschikken over een precieze definiëring van drie technische leesniveaus (Alfa A, B en C). Daarin worden als tekstkenmerken

opgenomen wat Martha Young-Scholten beschrijft als fases van taalontwikkeling. Zie ook de tekst onder de volgende paragraaf.

2 Deze paragraaf is aangepast aan de Nederlandse situatie, waarin we beschikken over een precieze definiëring van drie technische leesniveaus (Alfa A, B en C). Daarin worden als tekstkenmerken opgenomen wat Martha Young-Scholten beschrijft als fases van taalontwikkeling. Zie ook de tekst onder de volgende paragraaf.

Van over de grens

LESLLA 2010: leren van andere landen
Danielle Boon/universiteit van Tilburg

> De jaarlijkse LESLLA-conferentie, over ‘low-educated second language and literacy acquisition’, vond dit jaar plaats van 26 t/m 28 augustus in Keulen. Ook nu weer kwamen deskundigen vanuit beleid, praktijk en onderzoek bij elkaar om hun nieuwste ervaringen en bevindingen op dit terrein te delen. ALFA-*nieuws* was erbij: hier een greep uit wat er zoal aan bod kwam.

De deelnemers aan de jaarlijkse LESLLA-conferentie zijn afkomstig uit heel verschillende landen, maar hebben in ieder geval één overeenkomst: de wens om voor laagopgeleide volwassenen optimaal tweedetaal- en alfabetiseringsonderwijs te realiseren. De conferentie werd geopend met een presentatie van een voorbeeld van alfabetiseringsonderwijs in Duitsland, in ‘gaststad’ Keulen om te zijn. Via dia's en een film werd *ingezoomd* op een groep van zeven vrouwen tussen de dertig en zestig jaar uit Afghanistan, Marokko en Irak, die leerden lezen en schrijven in het Duits. Interessant vanwege de verschillende werkvormen die getoond werden: veel afwisseling en TPR, maar ook veel te veel grammatica volgens menigeen in de zaal. Ook interessant vanwege de samenwerking tussen praktijk en onderzoek: het onderwijs aan deze groep wordt intensief gevolgd door een groepje onderzoekers dat evalueert en verbeteringen bedenkt.

Belang van de eerste taal

Vanuit New York kwam een bijdrage over het belang van het gebruik van (en instructie in) de eerste taal bij het leren van een tweede taal. Veel cursisten uit Latijns-Amerika wonen in de VS en leren daar Engels spreken, lezen en schrijven. Hierbij willen zij graag aandacht voor hun eigen taal (vaak Spaans). Het belang van het betrekken van de eigen taal bij het leerproces in de tweede taal wordt erkend in de praktijk, maar niet in het beleid: regeringsgeld mag in de VS niet ingezet worden voor tweetalig onderwijs. Hierdoor worden de termen ‘tweetalig’ en ‘tweetaligheid’ (*bilingual* en *bilingualism*) fanatiek vermeden in projectnamen en -toelichtingen. Tegelijkertijd wordt er in de praktijk wel degelijk aandacht besteed aan de eerste taal van de leerders, op hun eigen verzoek dan wel op initiatief van docenten die het belang ervan inzien.

Ook vanuit Nederland was er aandacht voor de rol van de eerste taal bij het leren van een tweede taal. Ineke van de Craats beschreef hoe cursisten met enerzijds Turks en anderzijds Marokkaans-Arabisch als eerste taal verschillende voorkeuren aan de dag leggen bij het vormen van bezitsconstructies in het Nederlands en bij de volgorde in de hoofdzin. Sprekers van het Turks zullen in het Nederlands bijvoorbeeld eerder kiezen voor ‘Hassan's auto’ en ‘Hassan auto maken’. Sprekers van het Marokkaans-Arabisch kiezen eerder voor ‘de auto van Hassan’ en ‘Hassan maken auto’. Die keuzes en voorkeuren hebben alles te maken met de wijze waarop

bezitsconstructies en de volgorde in de zin doorgaans in de eigen (eerste) taal worden uitgedrukt.

Schrijven door en voor LESLLA-cursisten

Een andere presentatie uit Nederland ging in op aanvankelijk schrijven door kinderen en volwassen leerders. Jeanne Kurvers lichtte de verschillende fasen toe die zij kunnen doorlopen wanneer ze leren schrijven. Bij kinderen zie je bijvoorbeeld de volgende ontwikkeling: eerst is er alleen *graphic action*, wat later kun je in het geschrevene 'richting' ontwaren (directionaliteit) en daarna lineariteit. Vervolgens ontstaat er variatie in de gemaakte tekens en nog later is er sprake van herkenbare patronen. Op zeker moment zullen leerders de klank-tekenkoppeling doorgronden. Vanaf dan zullen zij verschillende spellingstadia doorlopen, waaronder die van *invented spelling*. In de lezing werden schrijfproducten uit de verschillende fasen getoond en besproken. Aan de kenmerken van die producten kon je ongeveer zien in welke fase leerders zich bevinden. Ook werd ingegaan op de verschillen tussen volwassenen en kinderen in het proces van leren schrijven. (Zie over dit onderwerp ook Jeanne Kurvers' artikel

‘“Oegate”. Beginnende schrijvers in het Nederlands als tweede taal’ in ALFA-*nieuws* van september 2010.)

Een internationaal gedeeld probleem in de LESLLA-lespraktijk is het ontbreken van voldoende leesmateriaal voor de laaggeletterde leerders. Uit drie landen kwamen bijdragen over de ervaringen opgedaan met het schrijven van geschikte en leuke boekjes voor deze doelgroep. In Groot-Brittannië ging een groep universiteitsstudenten aan de slag: ze onderzochten aan wat voor soort boeken behoefte was en leverden uiteindelijk een hele serie op (zie ook het artikel ‘Schrijven voor lezers’ elders in dit nummer). In Canada ging men op een andere manier te werk: hier ontwikkelden alfabetiseringsdocenten 45 verhalen voor hun cursisten op negen verschillende niveaus, losjes gebaseerd op de drie fasen in het Canadese raamwerk voor geletterdheid in Engels als tweede taal. Een boeiend proces dat heel nuttig leesmateriaal voor cursisten opleverde. Jammer alleen dat deze verhalen volgens sommigen wat saai waren; het drama-element ontbrak hier en daar. Best moeilijk om ‘makkelijk’ te schrijven en het ook nog leuk, spannend en motiverend te maken, blijkt steeds maar weer! In de Verenigde Staten kwamen heel mooie boekjes voort uit een *family literacy*-project waarbij kinderen en (vaak laaggeletterde) ouders samen de natuur in trokken. Volwassenenonderwijs en scholen organiseerden samen deze *family learning / family fun*-dagen. Ervaringen in de natuur dienden als basis voor milieueducatie gekoppeld aan ontwikkeling van geletterdheid en rekenvaardigheid. Een prachtcombinatie, bleek. De foto's van vaders of moeders die met hun kinderen kanoën, vissen vangen, planten herkennen en insecten bewonderen (zie de website *sparkfamilies.org*), werden gebruikt voor eenvoudige leesboekjes over natuur en milieu. De boekjes werden in kleur gedrukt en verkocht bij de plaatselijke boekhandel. Op de lokale boekenmarkt vonden deze boekjes natuurlijk gretig aftrek onder ouders en kinderen die mee op pad waren geweest, zeker als ze zichzelf ook nog in de boekjes terugvonden!

Deskundigheidsbevordering

Ruim aandacht was er ook dit jaar voor opleiding van docenten werkzaam in de LESLLA-sector. Veel valt er bijvoorbeeld te leren van video-opnames gemaakt in de klas, bleek uit een bijdrage uit Duitsland. Het kan heel verhelderend zijn jezelf en anderen aan het werk zien tijdens de les en zo te bekijken wat er goed gaat en wat beter kan in de interactie met cursisten. Hoe pik je signalen van cursisten beter op? Hoe stem je de lesinhoud meer af op hun leerbehoeften? Zaken waar menig docent extra advies bij kan gebruiken. Vanuit de VS kwam een bijdrage over ervaringen opgedaan met online-cursussen voor docenten: zij leren vanuit huis via internet en passen de nieuw opgedane kennis en vaardigheden toe in hun eigen lessen. Cruciaal bij dit soort cursussen is een trouw (online) aanwezige coach: docenten raakten heel gemotiveerd

Foto **Matt Cormons**
SPARK-families verkennen samen de natuur.

als op hun per e-mail of blackboard ingediende vragen snel en concreet antwoord kwam. Door vragen en antwoorden zichtbaar te maken voor de medecursisten (via blackboard) kon men veel van elkaar leren.

Een andere bijdrage uit de VS ging over studiecirkels voor docenten werkzaam in het LESLLA-veld. In een drietal maandelijkse studiebijeenkomsten richten zij zich elke keer op een ander onderwerp: 'Wat weten we uit onderzoek over beginnend lezen? Hoe kunnen we onze beginnende lezers het beste instrueren en ondersteunen gelet op de verschillende fasen in hun leerproces? Hoe zorgen we voor relevante leestaken voor in de klas? Hoe gaan we daarbij om met individuele verschillen in een groep?' Voorafgaand aan elke bijeenkomst lezen de deelnemers steeds een paar artikelen over het ingeplande onderwerp en beantwoorden zij discussievragen die ze van tevoren uitgereikt krijgen. In de derde bijeenkomst neemt iedere docent leesmaterialen mee waarmee goede ervaringen zijn opgedaan in de eigen klas. Studeren via deze cirkels is minder intensief dan cursussen volgen: een mooie manier van deskundigheidsbevordering die goed valt te combineren met een drukke baan.

Meer lezen?

Op de LESLLA-website www.leslla.org zijn de presentaties van de conferentie in Keulen, en die van vorige conferenties, terug te vinden. De website is sinds kort ook gedeeltelijk in het Nederlands beschikbaar. De site bevat verder allerlei materialen, artikelen en links die interessant kunnen zijn voor iedereen die werkt met laagopgeleide tweedetaal- en/of alfacursisten. Neem een kijkje: er valt altijd te leren van collega's in andere landen!

Signalementen

Vmbo zet iPad in tegen leesachterstand

Vmbo-leerlingen met een leesachterstand hebben in Vlaardingen aan het begin van het nieuwe schooljaar bij wijze van proef iPads met een speciaal ontwikkelde applicatie gekregen om hun leesvaardigheid te verbeteren. De software leest onder meer teksten voor en brengt het uitgesproken woord onderstreept in beeld. Het gaat om een onderzoeksproject van de Lentiz onderwijsgroep en het SURFnet/Kennisnet Innovatieprogramma. Zij willen onderzoeken of het gebruik van de iPad leidt tot betere leerresultaten. Het project 'iLove reading' is speciaal ontwikkeld voor vmbo-leerlingen in het leerwegondersteunend onderwijs. Dit type onderwijs is bedoeld voor leerlingen die een extra steuntje in de rug nodig hebben. Veel van deze jongeren zijn in hun leesvaardigheid achtergebleven en halen daardoor geen plezier uit lezen. De iPad kan daar mogelijk verandering in brengen. Volgens de projectgroep biedt de iPad de leerlingen twee mogelijke voordelen. Enerzijds zijn de interactieve mogelijkheden van het apparaat groot, anderzijds is het product voor de leerling interessant vanwege het handzame formaat. Het onderzoek in Vlaardingen loopt van september 2010 tot en met juli 2011. Doel is om te evalueren of de iPad als middel bijdraagt aan effectiever, efficiënter en aantrekkelijker onderwijs.

Het leesplankje op kwartet, memory en ansichtkaarten

Oude schoolattributen zoals het leesplankje en de schoolplaten van Cornelis Jetses (de illustrator van Ot en Sien) zijn een nieuw leven begonnen. Bij Uitgeverij Libre is onlangs een kwartetspel verschenen met alle afbeeldingen van het beroemde leesplankje AAP-NOOT-MIES. Dezelfde afbeeldingen zijn ook te vinden op de zestien ansichtkaarten van een boekje en op de kaartjes van een memoryspel met de woorden van het leesplankje. Er is ook een ansichtkaartenboekje verschenen met zestien kaarten van bekende schoolplaten van M.A. Koekoek en een boekje met schoolplaten (*Het volle leven*) van Cornelis Jetses.

De artikelen zijn verkrijgbaar in de boekhandel of rechtstreeks bij de uitgeverij (www.libre.nl).

Het kwartet kost €4,99, het memoryspel €9,95 en de kaartenboekjes €8,95.

Mijn verhaal in mensentaal

Bij Basiseducatie Limino in Genk (Limburg Midden-Noord, België) is een boek uitgekomen met de titel *Mijn verhaal in mensentaal*. Het is de weerslag van een project 'werken met boeken', waarin alfacursisten kennismaken met de bibliotheek in al zijn facetten. De cursisten worden gestimuleerd om te lezen en de verschillende media te gebruiken. Meer dan in de gewone lessen wordt de nadruk gelegd om ook te genieten van de geschreven taal.

Informatie:

Marita Leyssen, coördinator regio Genk:
marita.leyssen@basiseducatielimino.be

Leesclubs voor laaggeletterden

In diverse plaatsen in Nederland worden door de plaatselijke bibliotheken leesclubs voor laaggeletterden georganiseerd, zodat deelnemers samen ontdekken hoe fijn het is om te lezen: in een mooi boek op hun eigen taalniveau. Laaggeletterden slaan 's ochtends niet snel een krant open en pakken 's avonds geen spannend boek. Ze missen simpelweg de vaardigheid om te lezen. Maar iedereen moet kunnen genieten van mooie verhalen. En soms is een goede ondersteuning daarbij van groot belang. Er zijn al succesvolle leesclubs, onder andere in Amersfoort en in Etten-Leur en in oprichting in Breda, Tilburg en Den Bosch. Een handleiding ‘Leesclub voor Laaggeletterden’ met handige tips en suggesties die helpen bij het opzetten van een leesclub voor mensen die moeite hebben met lezen is te vinden op:
http://www.probiblio.nl/media/118592/handleiding_leesclub_voor_laaggeletterden.pdf